



مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي

مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم

تحرير

الدكتور سعد الدين ابراهيم
المنسق العام للمشروع

الدكتور أنطوان زحلان
الدكتور فايز مراد مينا

الدكتور علي الدين هلال
الدكتور محي الدين توق

مستقبل النظام العالمي
وتجارب تطوير التعليم

كَلِمَــة شُكــر وتَقْديــر

يتوجه منتدى الفكر العربي بالشكر والتقدير إلى **الشيخ عبد الله المبارك الصباح ، والدكتورة سعاد الصباح** على المنحة الكريمة التي قدماها لتمويل مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي .

إلا أن منتدى الفكر العربي يتحمل وحده مسؤولية تنفيذ المشروع وما صدر عنه من دراسات .

اهداءات ١٩٩٨

منتدي الفكر العربي

الأردن

منتدى الفكر العربي
عمّان

مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم

تحرير
الدكتور سعد الدين ابراهيم
المنسق العام للمشروع

الدكتور أنطوان زحلان
الدكتور فايز مراد مينا
الدكتور علي الدين هلال
الدكتور محي الدين توق

الناشر : منتدى الفكر العربي
تلفون : ٦٧٨٧٠٧ ، ٦٧٨٧٠٨
ص . ب : ٩٢٥٤١٨ ، تلكس : ٢٣٦٤٩ اي تي اف
فاكسيميلي : ٦٧٥٣٢٥
عمّان - الأردن

٣٧٠,٧٨
سعـد   سعد الدين ابراهيم
مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم
سعد الدين ابراهيم - عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٩
(٣٤٢) ص
ر . أ (١٩٨٩/٨/٤٩٣)
١ ـ التعليم - بحوث أ ـ العنوان

(تمت الفهرسة بمعرفة دائرة المكتبات والوثائق الوطنية)

« الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها منتدى الفكر العربي »

الطبعـة الأولـى

عمـان : اكتوبر / تشرين أول ١٩٨٩

المحـــتويات

الباب الثاني

تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة

(د . سعدالدين ابراهيم ، د . فايز مراد مينا)

الباب الثالث

تجارب تطوير التعليم في البلدان النامية

(د . أنطوان زحلان ، د . محي الدين توق)

قائمـــة الجَـــداول

رقم الجدول	الموضـــــوع	الصفحة

تقديم

يمثل هذا الكتاب ، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم ، محوراً من محاور المشروع الكبير الذي يقوم به منتدى الفكر العربي ، منذ عام ١٩٨٦ ، عن مستقبل التعليم في الوطن العربي .

وقد أخذ المنتدى على عاتقه القيام بهذه الدراسة كجزء من برنامجه حول الدراسات الاستراتيجية المستقبلية فمصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال ما تبقى من القرن العشرين ، والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين . وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات . ففضلاً عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة « التعليم » كطريق لأي نهضة حقيقية ، فإن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أي تعليم ، وإنما الذي أصبح مطلوباً هو « تعليم » من نوع جديد ، يهيؤ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد ، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، عصر التغير المتسارع ، عصر الانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي ، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج .

إن الثورة التكنولوجية الثالثة ، التي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين ، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة . و يقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات . أي أن حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن ، مثلاً ، ستكون متساوية

أو تزيد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشري المسجل. وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج إلى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه. وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم في القرن القادم. والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الأولى والثانية في عديد من الوجوه. فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد، والرأسمالي العصامي، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية، وفن الإدارة الحديثة، والشركات المساهمة، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساساً على العقل البشري، والإليكترونيات الدقيقة، والكمبيوتر، وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية، وعلى الشركات المتعددة الجنسية. ولأن العقل البشري هو العماد الأول في هذه الثورة، ولأنه يمثل طاقة متجددة لا تنضب، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكراً على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية، أو القوية بجيوشها التقليدية، إنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها –سواء كانت كبيرة أو صغيرة– إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربوياً وتعليمياً لذلك.

والتغير الاجتماعي المتسارع، الذي هو أحد خواص القرن القادم، والذي لم يبق عليه سوى عدة سنوات، يعني أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، ولكن في حياة نفس الجيل. وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التي تحدثنا عنها أعلاه، أي الثورة التكنولوجية الثالثة، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة. فالجميع سيتأثرون بها، في أدنى الأراضي وأقصاها. ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل، وإلا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع. ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا إلا إذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك، ويقع هذا العبء أساساً على النظام التربوي.

والانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادي والعشرين. فوسائل الاتصال السريعة، بل والآنية، ستعبر الحدود بلا قيود، برسائلها ومضامينها، من أي مجتمع لأي مجتمع آخر. فالإرسال والإستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى. إن التحصين الحقيقي في مواجهة هذا التدفق الإعلامي – الثقافي الوافد هو وعي الفرد والمجتمع، وقدرتهما على الفرز النقدي، والاختيار والتمثل من بين ما

يتساقط عليه . وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي ، كما عرفناه أو نعرفه اليوم . إن هذه المهمة تتطلب نظاماً تربوياً من نوع جديد ، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمي في القيام بها ، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية - القومية ، ويحفظها من المسخ أو الذوبان ، في نفس الوقت الذي لا يتحول فيه إلى متحف تراثي جامد ومنغلق .

وأخيراً ، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج ، كأحد خواص القرن الحادي والعشرين ، ستعني نهاية التمييز التقليدي بين العمل اليدوي والعمل العقلي ، أو بين الإدارة والعمل ، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات . فالإنسان « الفاعل » في القرن الحادي والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات ، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعلم الدائم ، والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية ، والمجتمع الفاعل في القرن الحادي والعشرين سيكون مجتمعاً تستأثر فيه « خدمات المعلومات » بأكبر نصيب من القوة البشرية . ومرة أخرى تقع على النظام التعليمي المسئولية الأولى في إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات .

لهذه الاعتبارات جميعاً ، سعت كل بلدان العالم الأول والثاني ، والعديد من بلدان العالم الثالث إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية . وهدفها في ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادي والعشرين . وكان ظهور كتاب «أمة في خطر» [Nation at Risk] بالولايات المتحدة عام ١٩٨٣ ، مؤشراً على هذه الصحوة . فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة ، كأحد القوتين الأعظم في النظام الدولي المعاصر ، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمي الأمريكي قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكي لعالم القرن الحادي والعشرين ، دفع الرئيس الأمريكي « رونالد ريجان » لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره ، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة . وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة في الرأي العام الأمريكي ، مثل الهزة التي كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعي الأول « سبوتنيك » عام ١٩٥٧ قبل الولايات المتحدة . وفي الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف في النظام التعليمي . فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم .

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية ، أو تبعها مباشرة ، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية ، ودول المعسكر الشرقي ، والهند واسرائيل ، وغيرها . بل أنه يمكن القول إن الإصلاح الواسع الذي يقوم به الاتحاد السوفيتي في ظل زعامة « ميخائيل جورباتشوف » ، تحت اسم « إعادة البناء » [البيروسترويكا] هو أساساً من أجل اللحاق العلمي والتكنولوجي بكل

من الولايات المتحدة واليابان ، وحتى لا يفقد الاتحاد السوفيتي بدوره مكانته المتميزة في النظام العالمي . ومرة أخرى فإن النظام التعليمي - التربوي هو الأساس وهو المفتاح .

ونحن هنا في الوطن العربي لم نأخذ تحديات القرن القادم إلى الآن مأخذ الجد . ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى ، بعد ، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس . وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم ، مثلما أن « الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم » .

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد ، وفي مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [ألكسو] ومكتب التربية لدول الخليج العربية ، في الدراسات أو التنبيهات ، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب ما تزال دون المستوى المطلوب في هذا الصدد . لقد أشرنا بالفعل للكيفية التي تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي لهذه القضية . ونضيف إلى ذلك أن رؤساء دول السوق الأوربية المشتركة خصصوا قمة عام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة [عرفت باسم يوريكا] ، لدراسة مخاطر التلكؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم ، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر . وطبعاً كان التعليم هو أهمها .

لذلك أخذ **منتدى الفكر العربي** على عاتقه القيام بهذا المشروع البحثي الكبير . وتحمس له كل الأعضاء ، ورصدت **د . سعاد الصباح والشيخ عبدالله المبارك الصباح** منحة كريمة لتنفيذ المشروع . واستجاب عشرات الباحثين والمفكرين العرب الأفذاذ للإسهام فيه .

ورغم أن الهدف النهائي للمشروع هو صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتعليم الأمة العربية في القرن القادم ، إلا أن ذلك ما كان له أن يتم إلا بعد القيام بعدد من الدراسات التمهيدية والأساسية والمقارنة ، وذلك حتى تأتي التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المقترحة أكثر من مجرد « ينبغيات » أو « طوباويات » مرغوبة ، ولكنها صعبة أو مستحيلة التحقيق . لذلك فإن معمار أو هيكل هذا المشروع البحثي من أربع محاور متصلة ومتراكمة ، وهي :

محور الدراسات العالمية المقارنة :

وفيه تتم مراجعة الأدبيات العالمية والعربية حول شكل وطبيعة النظام العالمي في القرن القادم ، ومكان التعليم ودوره في صياغة هذا النظام ، وكيف تخطط الدول المتقدمة وبعض الدول النامية لأنظمتها التعليمية - التربوية استعداداً للقرن الحادي والعشرين ، وكيف يمكن الاستنارة والتعلم من تجاربها في هذا الصدد .

محور أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي :

وفيه يجري مسح وصفي تحليلي تقويمي لسياسات وأوضاع التعليم في كل الأقطار العربية ، كل على حدة ، ثم كمجموعات إقليمية [المشرق العربي ، الجزيرة والخليج ، وادي النيل ، المغرب العربي] ، ثم عبر الأقطار العربية مجتمعة ، وخاصة في قضايا الأمية وتعليم الإناث والتعليم الفني والتعليم العالي الجامعي .

محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية في الوطن العربي :

وفيه نقوم بإسقاطات تنبؤية عن حجم السكان والطاقة البشرية ، والاحتياجات الكمية والكيفية . لقوة العمل العربية المطلوبة خلال العقود الثلاثة القادمة [١٩٩٠-٢٠٢٠] ، ونفقات وأساليب تعليمها وتدريبها ، ومدى قدرة النظام التعليمي الحالي على الوفاء بها في الأقطار العربية منفردة ، وكمجموعات اقليمية ، ومجتمعة ، خلال فترة التنبؤ.

محور التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة في القرن القادم :

وفيه تتم صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المطلوبة لتطوير النظام التعليمي - لكي يوفي بالمتطلبات ويستجيب للتحديات المستقبلية في عدد من المشاهد [السيناريوهات] ، التي تأخذ في الحسبان القدرات المالية التنظيمية المتاحة واقعياً ، والتي يمكن تعبئتها عملياً ، للقيام بهذه المهمة في الأقطار العربية ، خلال فترة الاستشراف [١٩٩٠-٢٠٢٠] .

ويصدر عن كل من هذه المحاور الأربعة مجلد تأليفي جامع . ومع ذلك فقد رأى فريق البحث في هذا المشروع ، أن تصدر إلى جانب هذه المجلدات الأربعة بعض الدراسات الهامة والمتميزة في داخل كل محور.

ويمثل الكتاب الحالي محور الدراسات المقارنة . وهو اذ يهتم بأوضاع التعليم في كل من البلدان المتقدمة والبلدان النامية وتجارب وحركات اصلاح التعليم بها و يطرح بعض التصورات عن تطور نظمها التعليمية في المستقبل ، فإنه يستند إلى اطار نظري واضح عن آفاق التطور العالمي في القرن الحادي والعشرين .

وقد اشترك معي في إعداد هذا الكتاب أربعة زملاء مرموقين في ميادين تخصصهم فأولهم عالم الطبيعيات الكبير **الدكتور أنطوان زحلان** ، الذي عمل أستاذاً للفيزياء في الجامعة الأمريكية في بيروت لحوالي عشرين عاماً ، ثم تفرغ منذ عام ١٩٦٧ للعمل التطبيقي والتخطيطي

في مجال تنمية القوى البشرية والتخطيط العلمي والتكنولوجي والتربوي في الوطن العربي. والزميل الثاني هو عالم السياسة المعروف **الدكتور علي الدين هلال**، استاذ العلوم السياسية بجامعة القاهرة، ومؤسس ومدير مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد بنفس الجامعة، والزميل الثالث هو **الدكتور فايز مراد مينا**، عالم التربية المرموق، وأستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس، والذي عمل من قبل أستاذاً زائراً بجامعة البحرين لعدة سنوات. والزميل الرابع هو **الدكتور محي الدين توق**، التربوي الأردني المرموق، وعميد كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة، الذي أسهم بجهد متميز في الاضافة إلى دراسة تجارب تطوير التعليم في الدول النامية من واقع زيارات ميدانية إلى بعض البلدان التي تمت فيها هذه التجارب مؤخراً، وخاصة اليابان وكوريا. والمؤلفون الأربعة هم من تخصصات علمية وأجيال وأقطار عربية مختلفة، ولكن يجمعهم اهتمامهم العميق بقضايا التربية في الوطن العربي، وايمانهم بأن التربية هي المفتاح الأول لأي نهضة حقيقية في مجتمعنا، كما في أي مجتمع آخر.

والكتاب الحالي هو حصيلة ثلاث دراسات، الأولى للدكتور علي الدين هلال عن آفاق التطور العالمي وتعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، والثانية للدكتور سعدالدين ابراهيم والدكتور فايز مراد مينا عن تجارب وحركات اصلاح التعليم في الدول المتقدمة، والثالثة للدكتور أنطوان زحلان والدكتور محي الدين توق عن تجارب وحركات اصلاح التعليم في الدول النامية. وقد غطت الدراستان الأخيرتان نظم التعليم في احدى عشرة دولة من دول العالم.

ومع أهمية الدراسة الحالية في أدبيات التربية المعاصرة، فإنها تمثل محوراً من محاور مشروع المنتدى عن مستقبل التعليم في الوطن العربي، حيث تمثل احدى نقاط الانطلاق نحو التوصل إلى التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة العربية في القرن القادم. لا يعني هذا أننا نقوم بدراسة تجارب الآخرين كي «نقتبس» منها استراتيجياتنا وسياساتنا، ولكنه يعني أن اصلاح التعليم في الوطن العربي لا يتم بمعزل عن السياق العالمي للتطور وعن الخبرات المستفادة في المجال، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار بخصوصية الثقافة العربية في هذا السياق.

وبالرغم من أن الدراسات الثلاث التي يتضمنها هذا الكتاب تتكامل معاً كي تقدم صورة عامة عن بعض الجوانب المتصلة بقضايا ومشكلات ومستقبل التعليم في العالم، وأنها جميعاً تشترك في النظر إلى التعليم باعتباره نسقاً فرعياً لأنساق أكبر، فقد حررت هذه الدراسات بأقلام مختلفة، مما يبدو واضحاً في بعض مواضع التركيز والاهتمام وأسلوب التناول والمصطلحات المستخدمة. ولقد رأينا أنه من الأفضل أن يكون التنسيق بين هذه الدراسات

- بين دفتي الكتاب الحالي - في حده الأدنى ، حتى لا يؤثر ذلك - ولو بدرجة محدودة - على ما يطرحه المؤلفون من آراء وتوجهات . بل لعل ذلك يؤدي إلى اثراء العمل الحالي من حيث تعدد زوايا الرؤى وتعدد أساليب التناول والعرض .

و يتقدم المنتدى والمؤلفون بجزيل الشكر إلى **الدكتور طاهر عبدالرازق** لتفضله باعداد دراسة خاصة عن « النظر إلى ما بعد أمة في خطر» ، مما كان له أثراً بالغاً في تقديم صورة واضحة عما يجري من تغيرات سريعة متلاحقة في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مما تم تقديمه ضمن الجزء الخاص بالتعليم فيها ، كما نتوجه بالشكر إلى **الدكتور محمد محي الدين** لترجمته أصل دراسة الدكتور أنطوان زحلان من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ، وإلى الاستاذ **جمال نو ير** لمراجعته هذه الترجمة ، وللسيدة **هالة صبري** ، مساعدة الأمين العام ، لجهودها المضنية في مراجعة النصوص وضبط الهوامش والاشراف على اخراج الكتاب بصورته الحالية .

ونشر بعض هذه الدراسات بأسماء أصحابها ، مثل التي نحن بصددها ، وليس كل دراسات المشروع ، لا ينبغي أن يغمط بقية الباحثين في المشروع حقهم . ان هناك أكثر من خمسين باحثاً شاركوا في هذا العمل الجماعي الكبير، وسننوه بهم في المجلدات الأربعة الرئيسة التي ستصدر عن المشروع ، والتي تمثل اللبنات البنائية لكل محور وللمشروع بأجمعه . ولهم كما لمؤلفي هذا الكتاب شكر منتدى الفكر العربي ، بل وشكر أبناء الأمة العربية .

وعلى الله التوفيق

سعد الدين ابراهيم
أمين عام منتدى الفكر العربي
والمنسق العام لمشروع مستقبل
التعليم في الوطن العربي



البــــابُ الأَوّل (*)

آفـاقُ المستَقبـل وتطويـرُ التعليـم

(*) أعد هذا الباب الدكتور علي الدين هلال ، أستاذ العلوم السياسية ، ومدير مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة .



١ ـ ١ مقدمـــة

يعتبر هذا البحث حسبما حدد المخطط العام لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي أحد مكونات المحور الأول للمشروع والخاص بالآفاق المستقبلية العالمية ، والذي يهدف إلى دراسة السياق الدولي للوطن العربي باعتباره البيئة التي يتم فيها التطور العربي و يتفاعل معه تأثيراً وتأثراً . وكان من الطبيعي أن يبدأ المخطط بذلك المحور آخذاً في الاعتبار أن العالم المعاصر يمر بعملية تغير سريع تتميز باطراد التغير وتسارعه ، وعمقه ، وتعدد جوانبه ، وتراكم تأثيراته وترابطها . ولا شك أن هذا التغير المتسارع يطرح آثاره وتداعياته على مختلف جوانب الحياة المادية والروحية للانسان ، و يثير مشكلة تكيف البشر مع هذه التغيرات ، وقدرتهم على التعامل معها . وهنا يظهر دور العوامل الثقافية وأدوات التنشئة الاجتماعية ومنها التعليم والمسئولية الملقاة عليها للعمل على مواجهة هذه الأوضاع المتغيرة . لذلك ليس من الغريب أن تتردد في الأدبيات المتعلقة بالتعليم مقولات خاصة بفشل التعليم عن مواكبة التطور العالمي ، وعدم الاتساق بين مضمون العملية التعليمية واحتياجات المجتمع وضرورة اعادة النظر في شكل التعليم ومضمونه بحيث يستجيب للظروف الجديدة . والأمر الذي لا شك فيه أن الاهتمام بالمستقبل هو من علامات الصحة ، و بالذات عندما يكون موجهاً لأغراض تطوير الواقع وترشيد قراراته وتقييم مساراته . لذلك ذاعت دراسات المستقبل التي يقول أحد الباحثين عنها « انها تتطلب معرفة العلماء ، وارادة الحالمين وابداع كتاب قصص الخيال العلمي »[١] . وقد أدى الاهتمام بموضوعات المستقبل في الدول الصناعية المتقدمة الى ظهور قطاعات من الرأي العام تهتم بالمستقبل وتدعو إلى اتباع سياسات لمواجهة مشاكله مثل التلوث وتدهور البيئة وكيفية التعامل مع الموارد الطبيعية الى غير ذلك من مشاكل . كما أدى الى ادخال البعد المستقبلي في صياغة مشاكل الحاضر وأسئلته ، وفي ترتيب الأولويات والاهتمامات . ذلك أن طرح السؤال الصحيح

– وبالشكل الصحيح – يتضمن قدراً كبيراً من سلامة الوصول إلى الاجابة إذ ما هي قيمة الوصول إلى اجابة صحيحة على سؤال غير صحيح أو غير وارد بالنسبة لمجتمع ما ؟

وتنطلق هذه الورقة من ثلاثة افتراضات :

أولها : ان العالم يتجه إلى مزيد من الترابط والتداخل والتشابك بفعل عدد من التطورات العلمية والتكنولوجية الأمر الذي يترتب عليه وجود بعد «عالمي» للمشاكل الداخلية أو الاقليمية ، كما يتطلب ضرورة البحث عن حلول وسياسات لهذه المشاكل تأخذ في اعتبارها البعد العالمي أو الكوني (٢).

ثانيها : انه في هذا السياق فإن الثروة الحقيقية لأي أمة أو مجتمع تكمن في قدرات مواطنيها وفي مستوى ادراكهم العلمي وقدراتهم التكنولوجية ومعارفهم عما يحدث في العالم المحيط بهم ومشاركتهم فيه .

ثالثها : وهو يترتب على ما تقدم ان أي حديث عن المستقبل لا بد أن يحتل التعليم فيه جزءاً أساسياً . فالتعليم هو وسيلة اعداد البشر وتزويدهم بتلك القدرات والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل ولتشغيل عجلة حياة المجتمع في بيئة تتسم بالتقدم التكنولوجي المتسارع (٣) .

ان تأمل التطورات العالمية المعاصرة وتوجهاتها المستقبلية يطرح على الذهن دور المعرفة – والتعليم كجزء منها وكأحد أدوات تحصيلها – في المشاركة في الثورة العلمية والتكنولوجية التي تجتاح العالم أو حتى في الاستفادة منها بالشكل الصحيح وبما يحقق الأهداف التي نبتغيها لمجتمعاتنا . فتلك الاستفادة تتطلب توافر المقدرة على فهم هذه التطورات والتمييز بينها ، والقدرة على «فك الحزمة التكنولوجية» ، وعلى ادارتها وصيانتها بدون الاعتماد المستمر على الخارج . هذا ناهيك عن مستوى القدرات اللازم للمشاركة في تلك الثورة العلمية . و يزيد من أهمية ذلك أن أحد خصائص هذه الثورة هو تزايد اسهام وتكلفة عنصر المعرفة فيها على حساب عناصر الانتاج الأخرى .

١ ـ ٢ التأصيل لمفهوم دراسات المستقبل والآفاق المستقبلية

يتردد في كثير من البحوث في مجالات العلوم الاجتماعية اليوم عبارات مثل علوم المستقبل ، والمستقبلية ، واستشراف المستقبل ، والتنبؤ بالمستقبل ، والمستقبلات البديلة . وهذه التعبيرات حديثة الاستخدام نسبياً ولا يعود تداولها إلى عهد بعيد . فتعبير تحليل الاستشراف مثلاً يرجع شيوعه إلى العالم الفرنسي بروجيه في الخمسينيات والذي قام في عام ١٩٥٧ بتأسيس المركز

الدولي لعلم الاستشراف في باريس ثم أصدر مجلة في العام التالي بهذا الاسم ، وتعبير علم المستقبل يعود إلى المؤرخ الألماني فليخشتاين الذي استخدمه عام ١٩٤٩ .

والحقيقة أنه منذ بدء التفكير البشري المنظم في الأمور الاجتماعية ، تطلع العقل الانساني إلى معرفة المستقبل وإلى الاعداد له . وعبّر هذا التطلع عن نفسه في أكثر من صورة . الصورة الأولى هي التفكير الخيالي أو الطوباوي عندما أطلق الانسان العنان لعقله لرسم مجتمع المستقبل والعالم الفاضل الذي يتمناه ، ومن أبرز المفكرين في هذا الصدد توماس مور (١٤٧٨-١٥٣٥) وفرنسيس بيكون (١٥٦١-١٦٣٦) .

والصورة الثانية ظهرت في الفكر السياسي والاجتماعي في القرن التاسع عشر . فتحت تأثير الثورة الفرنسية والثورة الصناعية وبروز أوربا كمركز للعالم ، استقر في الفكر الأوربي مفهوم حتمية التقدم وأن التاريخ هو رحلة مستمرة إلى الأمام ، وان العمليات التاريخية التي شهدتها أوربا كالتصنيع والتحضر والوحدة القومية والديمقراطية الليبرالية هي مسارات تاريخية حتمية لا فكاك منها ولا مهرب ، وان أوربا هي صورة المستقبل للعالم . هذه النزعة التفاؤلية وتصور التاريخ الانساني كعملية تقدم انعكست في التيارات الرئيسة للفكر الأوربي ، فكل من الليبرالية والماركسية تستند إلى تصور للتقدم الانساني وكلاهما يفترض قدرة الانسان على صياغة مستقبله وعلى التخطيط له .

أما الصورة الثالثة في الفكر الأوربي فكان محورها العلم ودور العلماء في تقدم المجتمع وصنع المستقبل . ومن أبرز ممثلي هذا التيار جول فيرنا في كتابه عن رحلة من الأرض إلى القمر (١٨٦٥) وكتابه بعنوان حول العالم في ثمانين يوماً (١٨٧٠) ، وهربرت ويلز في كتابيه آلة الزمان (١٨٩٥) واليوتوبيا الجديدة (١٩٠٥)، والدوس هكسلي في كتابه عالم شجاع جديد (١٩٣٢) .

وارتبط التحول الرئيسي في الدراسات المستقبلية في الولايات المتحدة بالاستشراف التكنولوجي الحربي في منتصف الأربعينات ، ففي عام ١٩٤٤ أصدر قائد القوات الجوية هاب أرنولد توجيهاً بعمل دراسة تم الانتهاء منها في عام ١٩٤٧ - بعنوان « نحو آفاق جديدة : حول مستقبل القدرات العسكرية التكنولوجية لدول العالم الرئيسة » ، ثم اقيمت مؤسسة « راند » في عام ١٩٤٨ لدراسة الأنظمة الحربية المختلفة وتطورها في مجال الطيران ، واتسعت اهتماماتها فيما بعد لتغطي مجالات أخرى . وفي عام ١٩٦٥ أنشأت الأكاديمية الامريكية للآداب والعلوم لجنة باسم « عام ٢٠٠٠ » لعمل دراسات وأبحاث عن تطور العالم وموقع الولايات المتحدة فيه عند نهاية القرن ، وفي عام ١٩٦٨ أنشىء « معهد المستقبل » للدراسة المنهجية للاحتمالات

المختلفة للولايات المتحدة وللمجتمع الدولي، وتحديد المرغوب فيه من هذه الاحتمالات والبحث في الوسائل والأساليب التي تساهم في تحقيقها. كما أنشىء معهد هدسون الشهير بواسطة هرمان كاهن الذي اهتم بالاستشراف التكنولوجي في مجال السلاح النووي والذي قام في دراساته بتطوير أسلوب السيناريو وأسلوب المستقبلات البديلة كأداتين تحليليتين لدراسة وتقييم مختلف أنواع السياسات العامة. وصدر عن هذا المعهد مجموعة هامة من الدراسات مثل «عام ٢٠٠٠: اطار للتفكير في السنوات الثلاثة والثلاثين القادمة» (١٩٦٧)(٤).

وفي الستينات والسبعينات تكونت عشرات الجمعيات العلمية والبحثية في الولايات المتحدة وأوربا الغربية لدراسة المستقبل وصوره وبدائله وأزماته وفي عام ١٩٨٢ شكلت الصين الشعبية لجنة لاصدار تقرير عن الصين سنة ٢٠٠٠ وظهرت عديد من الدراسات عن علم اجتماع المستقبل، وعن المجتمع ما بعد الصناعي، والآثار الاجتماعية للتقدم في مجال الهندسة الوراثية، وثورة الاتصالات والمعلومات وما سوف تطرحه من نتائج في المجتمع والسياسة وفي العلاقات بين الدول والشعوب.

ولم يقتصر الاهتمام بقضايا المستقبل على الحكومات والهيئات الرسمية ومراكز البحوث العلمية، وإنما امتد ليشمل قطاعات أوسع من الرأي العام وكان من معالم ذلك الرواج الكبير الذي صادف كتابين طرحا أفكاراً جديدة حول عالم الغد وصدرا في نهاية الستينات. الأول كتاب الاستاذ الكندي مارشال ماكلوهان عن القرية العالمية وانهيار المسافات تحت وطأة التقدم في أدوات الاتصال، والثاني كتاب الفن توفلر (١٩٧٠) عن صدمة المستقبل والذي دشن مجالاً بأكمله من التفكير في موضوعات عالم الغد.

وظهرت في السبعينات عدة دراسات تقدم نماذج لمستقبل العالم(٥) وهي ما تسمى بالنماذج العالمية. كان أولها دراسة نادي روما عام ١٩٧٢ بعنوان «حدود التوسع» التي ألقت ظلالاً كثيفة من التشاؤم حول المستقبل وتنبأت بنضوب الموارد والطاقة، وان التوسع الاقتصادي الراهن للعالم لا يمكن الاستمرار فيه ومن هنا جاء اختيار تعبير «حدود النمو» كعنوان للدراسة، وأثار هذا الرأي جدلاً واسعاً، وقامت وحدة بحوث السياسة العلمية بجامعة سسكس الانجليزية بنشر تقرير مضاد يتضمن نقداً لافتراضات ونتائج هذه الدراسة، ورد نادي روما ببحث آخر بعنوان «أي حدود» ثم بتقرير آخر بعنوان «استراتيجية من أجل الغد».

وتعرف الدراسات المستقبلية الآن خمس نماذج عالمية رئيسة أولها دراسة حدود النمو والتي تم عرض نتائجها تحت خمسة موضوعات هي السكان، والموارد الطبيعية، ورأس المال، والزراعة، وتلوث البيئة. وثانيها دراسة أخرى لنادي روما بعنوان «الانسانية على مفترق

الطرق » والتي عرضت نتائجها وفقاً لخمس موضوعات أيضاً هي البيئة وتتضمن الجوانب الجغرافية والايكولوجية ، والتكنولوجيا ، والجوانب السكانية والاقتصادية ، والعوامل الاجتماعية والسياسية التي درست تحت اسم الجماعات وتشمل المؤسسات والسياسات والقرارات ، وأخيراً الفرد وتحت هذا العنوان تمت دراسة الاتجاهات والقيم . وثالثها نموذج باريلوتشي وهو الوحيد الذي تم بواسطة باحثين من العالم الثالث في أمريكا اللاتينية وصدر في كتاب باسم « مجتمع جديد أو الكارثة » وعرض نتائجه وفقاً لخمس قطاعات انتاجية هي الغذاء ، والاسكان والتعليم ، والسلع الاستثمارية ، والسلع الاخرى ، والخدمات . ورابعها نموذج ليونتيف الرياضي الذي استخدم فيه تحليل المدخلات والمخرجات وقسم فيه العالم إلى ١٥ اقليماً صنفها بدورها إلى ثلاثة فئات ثم تناول اقتصادات هذه الدول من منظور ٤٥ قطاعاً للنشاط الاقتصادي تمت دراستها بواسطة ١٧٥ معادلة رياضية تصف ٢٢٩ متغيراً اقتصادياً . وخامسها تقرير « العالم سنة ٢٠٠٠ » الذي أعدته لجنة شكلها الرئيس الأمريكي تحت اشراف جيرالد بارني وعرضت نتائجها في مجالات السكان والدخل القومي الاجمالي ، والغذاء ، والطاقة ، والتكنولوجيا .

وتختلف هذه النماذج فيما بينها حول عدد كبير من الأمور من حيث المنهج والافتراضات الأساسية . فيختلفون مثلاً حول أيهما أفضل : أن يتم تمثيل العالم كما هو أم يتم بناء النموذج لتصوير عالم أفضل تتبع فيه سياسات أكثر رشداً . ويختلفون حول مدى حرية الأسواق في العالم ومعدل التغير التكنولوجي . كما يختلفون حول تقييم بعض المسائل الأخلاقية مثل علاقة الانسان بالانسان والطبيعة البشرية ومعنى الشرعية السياسية ويختلفون حول هدف بناء نماذج عالمية : هل هو خدمة نظام سياسي معين أم اعادة تخطيط وهندسة النظم القائمة ، أم التحذير من مخاطر قادمة وخلق رأي عام حولها . ورغم تعدد تلك الاختلافات فإن كل النماذج تتفق في أنها تتجه بالبحث في مجموعة مشتركة من المشاكل المترابطة وهي نمو السكان ، والفقر ، والموارد ، وتدهور البيئة ، وعدم الاستقرار الدولي(٦) .

ويمكن تلخيص عناصر الاتفاق بين هذه الدراسات الخمس فيما يلي :

١ ـــ ان نمو السكان والاستهلاك - كماً ونوعاً - بالشكل الحالي لا يمكن أن يستمر إلى ما لا نهاية وسوف يؤدي إلى نقص الموارد وأزمة في الغذاء والطاقة .

٢ ـــ انه لا يوجد سبب فني أو تكنولوجي يحول دون الاستجابة الى الحاجات الأساسية لمعظم البشر في العالم اليوم أو مستقبلاً . وان العجز عن الوفاء بهذه الاحتياجات يرجع لأسباب سياسية واجتماعية وليس بسبب نقص الموارد .

٣ ـــ ان استمرار السياسات الاقتصادية والاجتماعية الراهنة لن يقود إلى نتائج مرغوبة بل سوف يؤدي إلى ازدياد الهوة بين الأغنياء والفقراء ، وإلى ازدياد التوترات الاقتصادية ، ونشوء مشاكل نقص الموارد وتدهور البيئة .

٤ ـــ انه بفعل التقدم التكنولوجي والاتصالي سوف يزداد ترابط العالم و يطرد تداخله ، و يترتب على ذلك أن التغير في أحد المناطق أو الدول الكبيرة سوف يترتب عليه تغيرات متتالية ومتتابعة في المناطق والدول الأخرى ، وسوف تزداد درجة التأثير المتبادل بين الدول والمجتمعات بعضها والبعض الآخر.

٥ ـــ انه بسبب حجم المشاكل التي سوف يواجهها العالم في المستقبل وتعقدها وتشابكها فإنه من الأفضل الاستعداد منذ الآن لمواجهة الغد ، وان القرارات التي سوف تتخذ اليوم سوف تكون أكثر فاعلية وأقل تكلفة مما لو أخذت فيما بعد.

٦ ـــ ان البرامج والخطط والسياسات الاقتصادية والاجتماعية المتبعة في عديد من دول العالم لا تعكس فهماً صحيحاً لمستقبل العالم ومشاكله ، ولا تهيىء هذه الدول لمواجهة الغد.

ولكن أين الوطن العربي أو المنطقة العربية من هذه النماذج . عموماً لم تتعامل هذه النماذج مع البلاد كمجموعة اقليمية متميزة ، وانما تم تقسيم العالم كما ذكرنا إلى مجموعات من الأقاليم وتوزعت البلاد العربية على أكثر من اقليم ، واختلف هذا التوزيع من نموذج لآخر ومن حالة إلى أخرى . وفي أغلب الحالات كان النظر الى المنطقة العربية أساساً باعتبارها مستودعاً للنفط الخام ، وتستمد من ذلك الاعتبار أهميتها من وجهة نظر « النموذج العالمي » .

يعيب هذه النماذج عدة انتقادات . منها أنها ركزت في المقام الأول على الدول الصناعية المتقدمة وذلك باعتبار أنها مصدر حركة التغيير في العالم ، بينما افترضت أن التغير في العالم الثالث سيكون تطوراً خطياً دون حدوث تغيرات نوعية في حالته . ومنها أنها ركزت على الأبعاد الاقتصادية والمادية وذلك في سعيها للتعبير الكمي عن متغيراتها ، وربما للموقع الذي تحتله هذه البلاد لدى مصممي هذه النماذج . ومنها أن الحديث عن تطور العالم ككل وعن النماذج العالمية أغفل تقدير الخصوصيات الثقافية والتنوعات الحضارية بين المناطق المختلفة . مع ذلك فقد أحدثت هذه النماذج العالمية التي ترجمت الى عديد من اللغات ، ودارت حولها مناقشات وحوارات طويلة ، نقلة في الاهتمام العام و بين الباحثين بدراسات المستقبل و بضرورة التعرف على قواه ودينامياته ، وكيفية الاستعداد لمواجهة صوره المختلفة ، وقد أدى هذا الى مزيد من الانضاج للدراسات المستقبلية .

ففي مجال الافتراضات التي تقوم عليها هذه الدراسات لم يعد هناك حديث عن التنبؤ بالمستقبل أو ادعاء أن هناك شكلاً واحداً للمستقبل يجب علينا اكتشافه . ولكن تركز الدراسة على الصور والأشكال المختلفة التي يمكن أن يكون عليها المستقبل ومن هنا جاءت تعبيرات استشراف المستقبل ، المستقبلات البديلة ، السيناريوهات البديلة . لم تعد مهمة الباحث اذن

الحديث عن حتمية مستقبلية معينة باسم العلم أو التكنولوجيا ، ولكن التفكير في الصور المختلفة التي يمكن أن يتخذها المستقبل والمسار الذي يمكن أن تأخذه كل صورة .

و ينبني هذا الافتراض بدوره على مسلمة مفادها أن الإنسان قوة فاعلة في التاريخ ، وان بيده تحديد مستقبله ، وان المستقبل ليس أمراً معطى أو مفروضاً على المجتمعات ، وانما يمكن للبشر أن يصنعوا تاريخهم وأن يكون لهم دور في تقرير مصيرهم و بناء مجتمعاتهم ، وهكذا فإن فكرة الارادة القادرة على التغيير والانجاز هي جزء أساسي من الدراسات المستقبلية .

كذلك لم تعد هذه الدراسات تفترض أن المستقبل هو مجرد امتداد منطقي للحاضر يمكن التعرف عليه بأساليب الاسقاط . فالمستقبل هو حالة نوعية مختلفة ، وهي ليست امتداداً تلقائياً للحاضر، بل يمكن التخطيط لها . كما أنها سوف تشهد قوى وعمليات وقدرات جديدة غير موجودة بين أيدينا اليوم ، والتقدم العلمي والتكنولوجي يفتح الباب أمام آفاق جديدة لا يمكن تحديد كل آثارها وتداعياتها اليوم . يترتب على ذلك أننا لا نستطيع أن نتصور المستقبل بناء على معرفة الحاضر وحسب بل يتطلب ذلك اطلاق العقل وأعمال الخيال في كل التطورات والعلاقات الممكنة والتي لها أساس - مهما كان جنينياً وغير ملحوظ - في الحاضر .

ان الدراسات المستقبلية بهذا المعنى هي أمر لا غنى عنه لكل المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على حد سواء ، فهي تنبهنا إلى صور المستقبل المحتملة والممكنة . وهي تشير إلى جوانب ومصادر للخطر غير متوقعة اليوم ، كما أنها تشير إلى مصادر للقوة والحيوية ليست ظاهرة اليوم . وفي كل الحالات فإنها تخاطب الارادة الانسانية وتستثيرها وتحفزها على الاقدام والابداع .

وفي اطار الوطن العربي فإن للدراسات المستقبلية أكثر من سبب فهناك الشعور - مع مطلع التسعينيات - بأن العرب أضاعوا فرصاً كثيرة في الحقب الفائتة، وان عليهم الاستعداد للمشاركة في القرن الحادي والعشرين . وهناك الأزمة الاقتصادية التي تشمل أكثر من قطر عربي والانفجارات الاجتماعية المرتبطة بالأسعار والتضخم وسياسات الاصلاح الاقتصادي . وهناك تزايد الاعتماد على الخارج في استيراد الغذاء . فإذا كنا نعلم أن العالم كله سيواجه - على الأرجح - بأزمة غذاء مع مطلع القرن فما هو تأثير ذلك علينا ، وهناك تأثير تطورات المستقبل على الأهمية الاستراتيجية للمنطقة العربية وعلى دورها في النظام العالمي وعلى نشوء صراعات جديدة محورها الغذاء والطاقة والمياه . وهناك ضرورة بناء قدرات عربية ذاتية في المجالات المختلفة تمكننا من الاتجاه نحو مزيد من الاعتماد على الذات .

ان هذا العرض السابق يشير إلى أهمية دراسة قضايا المستقبل . وان مثل هذه الدراسة ليست هروباً من مواجهة مشاكل الحاضر ، كما أنها ليست ترفاً ثقافياً أو رفاهية فكرية بل يمكن القول

أن قضايا الحاضر ومشاكله لا يمكن مواجهتها بشكل صحيح إلا في سياق مستقبلي .

١ ـ ٣ الفكر العربي والآفاق المستقبلية العالمية

يمكن القول عموماً أن دراسات المستقبل لم تحتل مكانها على سلم أولويات العقل العربي إلا من منتصف السبعينيات . وربما يمكن ارجاع ذلك إلى عدة أسباب : أولها أن الدراسات المستقبلية هي دراسات حديثة حتى في البلاد الصناعية المتقدمة ، وثانيها الحاح القضايا العاجلة وذات الطابع السياسي المباشر على المفكرين العرب ، وثالثها أنه مع منتصف السبعينيات أزداد الشعور بأن الوطن العربي على أبواب مرحلة جديدة من تطوره ارتبطت بارتفاع أسعار النفط وما خلّفه من آثار اقليمية ودولية ، والتغير في دور مصر العربي ، والتحولات التي تبلورت في نهج التعامل مع الصراع العربي الإسرائيلي ، ورابعها استمرار تردي الأوضاع العربية والشعور بأن أحد أسباب ذلك هو غياب النظرة الشاملة ذات الأفق الزمني الأرحب وعدم وجود الدراسة السليمة للبدائل الممكنة وتكلفتها .

ومع أن الكتب التي تناولت دراسات المستقبل محدودة في اللغة العربية فإن ذلك لا يعني أن العقل السياسي العربي لم يهتم بالمستقبل . بالعكس يمكن القول ان صورة المستقبل وتحديد معالمها والدعوة اليها كانت من أهم هموم الفكر السياسي والاجتماعي العربي منذ الحرب العالمية الثانية ففي مجال الفكر القومي فإن الدعوة للوحدة أو الاتحاد هي في جوهرها حديث عن المستقبل ، وفي مجال الفكر الاجتماعي فإن الدعوة إلى الاشتراكية أو العدالة الاجتماعية هي في أساسها دعوة الى التخطيط والى تخصيص الموارد بشكل هادف ومرسوم . ولكن اذا كان الفكر العربي قد اهتم بالمستقبل فقد فعل ذلك من زاوية الأهداف والرغبات ولم يهتم بنفس الدرجة بكيفية تحقيقها أي بالأدوات والأساليب والسياسات .

ان أول محاولة منشورة –فيما أعرف– لاستشراف مستقبل المنطقة كانت في نهاية الستينات وصدرت من اسرائيل على هيئة كتيب صغير ضم مجموعة من الخرائط والرسوم البيانية تتعلق بعدد من المؤشرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية . تلى ذلك كتيب د . أنطوان زحلان ومجموعة من المفكرين العرب بعنوان « الوطن العربي عام ٢٠٠٠» الذي أصدرته مؤسسة المشاريع والانماء العربية في عام ١٩٧٥ . وكذلك الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها ندوة الدراسات الانمائية (لبنان) في الحلقة التي نظمتها عن لبنان عام ٢٠٠٠ لطرح رؤية عربية للمستقبل(٧) . كما جرت محاولة أخرى في معهد التخطيط القومي بالقاهرة تمثلت في تكوين مجموعة التخطيط طويل المدى للبلاد العربية ، وذلك بالاستعانة بالتقنيات المستخدمة في نموذج « البشرية على مفترق الطرق » . وفي مؤتمر اليونسكو المنعقد في الرباط عام ١٩٧٦ صدرت توصية

باجراء دراسة عن مستقبل العلم والتكنولوجيا في الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠ .

في عام ١٩٨٠ كلف المكتب الاقليمي في برنامج الأمم المتحدة للتنمية، المعهد العربي للتخطيط في الكويت باجراء عدة دراسات للتعرف على صورة المستقبل العربي عام ٢٠٠٠ وجرت مناقشة لذلك في طنجة في ٥-٨ مايو ١٩٨٠ . ووفقاً للتقرير(٨) الذي جرت على أساسه المناقشات فقد تعرضت الدراسة لأهم المعالم الحالية للمجتمع العربي ذات الصلة بمجالات العمل التنموي العربي وأشارت إلى بعض المشكلات التنموية مثل الفجوة الغذائية والاعتماد الغذائي على العالم الخارجي ، واشكالية التصنيع وأنماطه واستراتيجياته ، وقصور البنى الأساسية في معظم الأقطار العربية ، ومحدودية تراكم الخبرات التكنولوجية . وباعتبار أن التنمية العربية لا تتم في فراغ وان الوطن العربي يتأثر ويؤثر في حركة الأحداث الدولية فقد جرى استعراض لأهم التطورات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية على المستوى الدولي والاقليمي . فتعرض التقرير لأهم التطورات السياسية في السبعينيات وما ترتب على نجاح سياسة الانفراج الدولي من ناحية والخلاف داخل المعسكر الاشتراكي (الخلاف السوفيتي-الصيني خاصة) من ناحية أخرى من انحسار في الموجات العقائدية التقدمية ، وبروز الانقسامات داخل حركة عدم الانحياز ، وتطور العلاقات بين الصين والولايات المتحدة الأمريكية ، وزيادة تلاحم التكتلات الاقتصادية الاقليمية بين الدول المتقدمة بينما تقهقرت التكتلات الاقليمية بين دول العالم الثالث وفي المنطقة العربية . أشار التقرير أيضاً إلى استخدام بعض العوامل الاقتصادية في الصراع السياسي (النفط بعد حرب ١٩٧٣ واستخدام القمع وتجميد الأرصدة المالية والتبادل التكنولوجي) . كما جرى تقديم بعض التوقعات المستقبلية للوطن العربي لسنة ٢٠٠٠ وذلك على ضوء الأهداف والطموحات التي يمكن تحقيقها والوصول اليها واقعياً على ضوء الموارد المتاحة في ظل نظم أفضل لتعبئتها وترشيد استخدامها .

وفي الثمانينات بدأ منتدى العالم الثالث وجامعة الأمم المتحدة مشروع المستقبلات العربية البديلة ، وبدأ مركز دراسات الوحدة العرية مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي . ويلاحظ أسامة الخولي أن الوطن العربي ما زال يفتقد مؤسسات علمية متخصصة في دراسات المستقبل - باستثناء الاتحاد المغربي للمستقبلات في المغرب - مع أن هناك حوالى عشرين عالماً عربياً من بين أعضاء الاتحاد العالمي للدراسات المستقبلية(٩).

في هذا السياق ظهر عدد من الدراسات ذات الطابع المستقبلي التي تناولت التطور في النظام الدولي . تمثل ذاك في اهتمام الدوريات العربية بهذا الموضوع ، وكذلك في صدور عدد من المؤلفات ، وفي بحث المستقبلات العربية البديلة ، وبحث استشراف مستقبل الوطن العربي .

١ ـ الدوريـــات

على مستوى الدوريات كان من أوائل المجلات التي اهتمت بقضايا المستقبل مجلة الهلال (مصر) فقد خصصت عددها الصادر في يناير ١٩٥٩ لموضوع «العالم سنة ٢٠٠٠». وقد تناول العدد صورة المستقبل في عام ٢٠٠٠ في عدد من الموضوعات غلب عليها الطابع الرغبي وطرح الامنيات أكثر منه محاولة استشراف حقيقية للمستقبل. وقد شملت الموضوعات تقديم تصورات لمستقبل الأدب العربي والصحافة العربية والثقافة العربية بوجه عام في مطلع القرن الحادي والعشرين، كما تناولت أيضاً مستقبل الموارد العربية، ومستقبل الجيوش العربية والنهضة العربية انطلاقاً من أن التطور الطبيعي للأمور في الوطن العربي سيسير في اتجاه الوحدة العربية، وانطلاقاً من هذا التصور أيضاً فقد وصلت دراسة عن مستقبل جامعة الدول العربية(١٠) الى نتيجة مؤداها أنه مع نهاية القرن العشرين فإن الجامعة العربية سينتهي دورها باعتبار أن الوعي العربي سيكون قد وصل إلى مرحلة رفض أي بديل للوحدة العربية الكاملة.

وبعد ذلك بربع قرن وعام خصصت نفس المجلة ملفاً خاصاً عن «المستقبل» في عددها الصادر في يناير ١٩٨٥، وقد تضمن هذا الملف عرضاً لنتائج بعض الدراسات العالمية للمستقبل والانتقادات الموجهة لها(١١)، كما حذرت دراسة لمستقبل الثروة المعدنية في مصر مغبة الاعتماد على الخبرات الأجنبية في تنمية الثروة المعدنية انطلاقاً من دروس الماضي والحاضر في استغلال الثروة المعدنية(١٢)، كما تناولت دراسة أخرى حول مستقبل التعليم المطالب المستقبلية التي ينبغي أن يضعها هذا القطاع في الاعتماد متمثلة في اتساع القاعدة البشرية التي تدخل في العملية التعليمية، وديمقراطية التعليم، واستخدام التقنيات والمناهج الحديثة في ادارة العمل التربوي، والمهام القومية للتعليم في سياق العمل العربي الموحد، وربط العملية التعليمية بمهام التنمية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في العملية التعليمية(١٣). كما تناولت دراسة أخرى مستقبل الصناعة الوطنية في ضوء سياسات الانفتاح(١٤).

وخصصت مجلة الفكر العربي التي تصدر عن معهد الانماء العربي (بيروت) عددها العاشر (مارس/ابريل ١٩٧٩) لموضوع «المستقبلية علم العلوم». وقد تضمن الملف علاوة على التعريف بالمستقبلية، تطور مفهوم المستقبل خلال العصور والقواعد المنهجية لدراسته، ومظاهر الاهتمام المعاصر بالدراسات المستقبلية في الدول المتقدمة والأشكال المؤسسية التي اتخذها هذا الاهتمام، والهوة التي تفصل البلاد العربية والعالم الثالث عموماً عن العالم المتقدم في مجالات البحث العلمي الاستراتيجي. وخلافاً لهذا الاطار العام الذي تضمنته أربعة موضوعات بالملف(١٥)، فقد احتوى الملف دراسة حول مستقبل الحضارة المعاصرة والقدرات التي تمتلكها الانسانية للرد على هذه التحديات(١٦)، ودراسة أخرى تضمنت التعريف بالتراث وموقف

الاتجاهات الفكرية المختلفة منه وموقع التراث من الحاضر والمستقبل[١٧] . وقد خصص الملف جانباً كبيراً من موضوعاته لبعض الموضوعات العربية التي غلب عليها الاهتمام بالمسائل الاقتصادية والاجتماعية . ففي المجال الاقتصادي قدمت احدى الدراسات حصراً شاملاً لموارد الثروة الطبيعية في الوطن العربي واحتياطيها وزمن نفادها مع مقارنتها بالأوضاع العالمية للثروة الطبيعية وآفاقها المستقبلية حتى سنة ٢٠٠٠[١٨]، بينما ركزت دراسات أخرى عن « مستقبل الطاقة في الوطن العربي » على ظاهرة عدم الاهتمام الواجب بالنتائج التي توصلت اليها دراسات نادي روما حول مستقبل المواد الأولية في العالم والتي أشارت إلى أنها لن تفي باحتياجات الصناعة الحديثة ، وأهمية دخول العرب عصر ممارسة البرمجة المستقبلية العلمية[١٩] . وفيما يتعلق بالتطورات المستقبلية لسكان الوطن العربي فقد اشتمل الملف على دراستين تناولت الأولى المؤشرات الديموجرافية الراهنة في الوطن العربي كمدخل لدراسة المستقبل الديموجرافي العربي[٢٠]، بينما تناولت الدراسة الثانية تطور سكان الريف والحضر في الوطن العربي والعلاقة فيما بينها والمدن العربية حتى سنة ٢٠٠٠[٢١]. كذلك تضمن الملف دراسة لمستقبل الديمقراطية في الوطن العربي جرى من خلالها تحديد الأسس الضرورية لقيام حكم ديمقراطي ومدى توفر هذه الأسس في المجتمع العربي كمدخل لاستشراف مستقبل الديمقراطية[٢٢]. كذلك خصص الملف دراسة لمشكلات التربية والتعليم الملقاة على عاتق المستقبل واستعراض الرؤى المستقبلية لدى المفكرين التربويين العرب[٢٣] . واستعرضت دراسة أخرى آفاق تطور وسائل الاعلام العالمية والدور الذي يمكن أن تلعبه الثورة الاعلامية بالنسبة للوطن العربي والضوابط والمحاذير التي ينبغي أن توضع في الاعتبار في سياق أخذ الوطن العربي بمنجزات هذه الثورة[٢٤] .

وخصصت مجلة السياسة الدولية (مصر) ملف عددها الخامس والسبعون (يناير ١٩٨٤) لموضوعات « رؤية مستقبلية للتطور في الوطن العربي » وقد تضمن الملف عدداً من الموضوعات التي تتصل بالعلاقات الاقليمية والدولية ، فعلاوة على استعراض تطور الفكر المستقبلي والنماذج المتعددة للدراسات المستقبلية وأوجه الاتفاق فيما بينها والأسباب الدافعة للدراسات المستقبلية في الوطن العربي[٢٥] ، والتعريف بالخطوط العريضة لمشروع مركز دراسات الوحدة العربية عن استشراف مستقبل الوطن العربي[٢٦] ، فإن الملف تضمن أربعة موضوعات حول العلاقات الدولية للوطن العربي . أولها تناول موضوع العلاقات العربية بدول العالم الثالث[٢٧] . وثانيها اشتمل على دراسة الدور العربي في استراتيجية كل من الكتلتين الغربية والشرقية[٢٨]. وثالثها قدم تصوراً لمستقبل العلاقات العربية الأمريكية من خلال تحديد مطالب ومصالح كل من طرفي العلاقة والمداخل التي يعتمد عليها كل طرف لتحقيق هذه المصالح[٢٩]، أما الأخير فقد تناول مستقبل الصراع العربي - الاسرائيلي من خلال دراسة لطبيعة الصراع وخصائصه وتأثيرات

النظام الدولي على الصراع ومستقبله وتحليلاً لميزان القوى بين العرب واسرائيل([٣٠]).

وفي يناير ١٩٨٥ خصصت مجلة العربي (الكويت) جانباً من عددها رقم ٣١٤ لدراسة موضوعات المستقبل. فتضمنت احدى الدراسات ضرورة اهتمام العربي بنتائج البحوث المستقبلية التي اجريت، وان المستقبل تلقى بذوره في الوقت الحالي، ومن لا يبذر شيئاً الآن فعليه ألا يتوقع حصاداً على الاطلاق([٣١]). بينما قدمت دراسة اخرى عرضاً للدراسات المستقبلية دولياً وعربياً وأهم ما توصلت اليه من نتائج وموقع الوطن العربي من دراسات المستقبل([٣٢]) . وتناولت دراسة ثالثة مستقبل العرب والمسلمين وأكدت أن العنصر الحاكم هنا هو الارادة العربية الفاعلة والتوظيف الصحيح لموجة الانبعاث الاسلامي([٣٣]).

٢ ــ الكتــــب

من المؤلفات المبكرة كتاب حسن صعب بعنوان «المقاربة المستقبلية للانماء العربي (١٩٧٩)»([٣٤]) . الذي عرض فيه لبعض المفاهيم الأساسية الخاصة بالمستقبل والاستشراف منها «أن المستقبل هو مستقبلات متعددة لا مستقبل واحد. وبوسع الإنسان اذا وعاها كلها وعياً شاملاً أن يختار الأفضل منها أي أن يصنع مستقبله الأفضل»([٣٥]) ومنها «ان المستقبل هو موقف بمقدار ما هو منهج، انه موقف تحرر من المعلوم أي من الماضي يقودنا إلى استطلاع المجهول أي المستقبل. ولو نظرنا للزمان متثبتاً للماضي والحاضر فلن نرى المستقبل إلا متكرراً لهما وهذا موقف زماني ثبوتي لا حركي. وأما اذا نظرنا للزمان في حاضره متجدداً لماضيه وفي مستقبله متجدداً لحاضره فإن موقفنا الزماني موقف حركي ابداعي وبفضل هذا الموقف نسلط الجهود على المستقبل لا لنرى فيه الماضي معاداً ولا الحاضر مكبراً، بل لنرى فيه كل ما يمكن أن يلد فيه من جديد»([٣٦]).

وفي فصل آخر عرض المؤلف تلخيصاً لأبحاث مؤتمر عن النمذجة في العالم الثالث عقد في مايو ١٩٧٨ بالمعهد الأسيوي للتكنولوجيا ببانكوك (تايلاند) تعرض فيه لمشاكل النمذجة في العالم الثالث وكيفية مواجهتها([٣٧]). وفي فصل ثالث بعنوان «النموذج الانمائي العربي لعام ٢٠٠٠»([٣٨]) عرض فيه لبعض محاولات الاستطلاعات الانمائية القطرية والقطاعية وبالذات دراسة مؤسسة المشاريع والانماء العربية بعنوان «الوطن العربي عام ٢٠٠٠» وتنطلق من ضرورة الافادة من الموارد العالية التي توفرها العائدات النفطية للعرب([٣٩]).

من الكتب الرائدة أيضاً مؤلفي قسطنطين زريق بعنوان «نحن والمستقبل» (١٩٨٠) «ومطالب المستقبل العربي.. هموم وتساؤلات (١٩٨٣)»([٤٠]) واللذان يتسمان بنظرة حضارية شاملة تضع الحديث عن المستقبل في اطار أوسع من النظرة القطاعية ذات الطابع الفني. تناول

زريق في كتابه الأول البواعث العامة للاهتمام المستقبلي وحددها في أمرين ثورة المعرفة وثورة المطامع والآمال . أما ثورة المعرفة فتتمثل في الثورة العلمية والتكنولوجية التي تغير درجة الحياة على الأرض وتطرح آثاراً اجتماعية وفكرية وسلوكية ، وثورة المطالب والآمال والتطلعات لشعوب العالم . ويحدد خصائص التغير الذي تشهده المجتمعات البشرية بخمس : أولها تسارع التغير وجذريته وثانيها تزايد خطورة المبتكرات العلمية والتكنولوجية (الهندسة الوراثية) ، وثالثها اطلالة الطور بعد الصناعي ، ورابعها ارتفاع شأن المعرفة بحيث يشغل انتاجها ونقلها ونشرها مجالاً متزايداً في المجتمعات المتطورة وخامسها توثيق التواصل والترابط والتعقد بين المجتمعات .

ووفقاً للمؤلف فإن العقلية المستقبلية تقوم على الموضوعية والواقعية والانتهاج العلمي والالتزام الخلقي . وان خصائصها الارتياد والتخطيط والتساؤل والنقد ، والشمول ، والمرونة ، والتكيف ، والتجديد ، والابداع .

وفي كتابه الثاني عن مطالب المستقبل العربي يثير زريق سؤالاً عن كيفية تحديد تلك المطالب ويجيب بأن تلك المطالب تتوقف على الصورة التي نكونها للمستقبل وتختلف باختلافها . ولا يجدينا كثيراً عندما نعمد إلى تكوين هذه الصورة أن نتوغل في مجاهل المستقبل البعيد ، نظراً لانطلاق قوى الحياة المعاصرة وشدة تفاعلها وتسارع التغير في الأوضاع الانسانية ، مما يضعف قدرتنا على الاستبصار والتحديد ، وانما المجدي أن تقتصر على المستقبل القريب المحدد ببضعة عقود من السنين وأن نمضي ، بالوقت ذاته ، في متابعة عملية الاستطلاع وتحسين أساليبها وأدواتها بغية تعديل الرؤية وتصحيحها وفقاً للتطورات المستجدة . وهناك طريقتان لبلوغ هذا الغرض : الأولى هي البدء من الحاضر ومحاولة استكشاف اتجاهاته واسقاط هذه الاتجاهات على المستقبل لاستخلاص صورته . أما الثانية ، فهي البدء بتجديد الأهداف والتطلعات ثم اعتبارها اطاراً ضابطاً للتوجيهات المستقبلية ، فكراً وعملاً . ويركز المؤلف على هذه الطريقة انطلاقاً من أن الشعوب العربية مدعوة إلى أن تختار . فالمستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها وانما يتأثر أيضاً بالعوامل الذاتية : التطلع والطموح ، الاقدام والمغامرة . والمستقبل الذي يليق بأن نتوجه إليه يجب أن يتسم بسمة جوهرية هي تميزه عن الحاضر نوعاً وكيفاً وان المطلوب هو نهضة شاملة وحركة ابداعية تبدلنا تبدلاً جذرياً . وتلتقي معايير هذا التبدل في معيار أساسي واحد وهو معيار القدرة الذاتية . فجميع علاقاتنا الحاضرة تنبع من علة أم هي العجز ازاء الطبيعة ، وعجز تجاه مطامع الغير وتسلطاته ، وعجز في وجه أهوائنا وعصبياتنا وعجز عن الخلق والابداع . والانتقال من العجز إلى القدرة يتضمن الانتقال من حالة الانفعال إلى الفعل[٤١] .

وانطلاقاً من هذا التصور فإن مطالب المستقبل الذي نسعى اليه تتمثل في المعرفة الصحيحة المنتظمة المتطورة ، والارادة الحاسمة ، ونمو ايمان شعوبنا بأن مصيرها بيدها وأن أول ما يتطلبه

هذا المصير اعتمادها على ذاتها، وتعبئة الموارد المالية والكفاءات البشرية، والريادة والابتكار(٤٢).

والخلاصة أن عصب الحياة ومبعث الفعل والتقدم هو الانسان لا الموارد المادية وان المطالب الأساسية لتحقيق هذا الفعل الانساني هي فضائل مناقبية ذاتية، فردية وقومية، كالتلهف إلى اكتساب المعرفة، والتسلح بالارادة الحاسمة، والاعتماد الصامد على الذات، والقدرة على الحشد والتعبئة، والاندفاع في سبل الابتكار والابداع(٤٣).

وفي دراسة لأحمد صدقي الدجاني بعنوان «رؤى مستقبلية عربية للثمانينيات»(٤٤) قدم تصوراً لدراسة المستقبل يتمثل في أنه انطلاقاً من أن المستقبل وثيق الصلة بالحاضر والماضي، وان حديث المستقبل هو محاولة علمية تتكامل فيها الدراسات لمعرفة جوانب صورة الحاضر ومجرى الحركة التاريخية من خلال دراسة الماضي و يكون الانطلاق من ذلك إلى تشوف المستقبل وطرح ملامحه والتوقعات التي يحتمل حدوثها فيه كاستمرار للحركة التي تحكم الواقع والبدائل والخيارات القائمة. ولا يغيب في هذا الطرح دور ارادة الفعل عند الانسان والمجتمع الانساني في الاختيار وصنع المستقبل وترجيح بديل على آخر، كما لا يغيب أيضاً دور الحلم عند الانسان والمثل الأعلى عند المجتمع الانساني في صنع ارادة الفعل هذه ومن ثم توفير القدرة على الفعل.

وكتب عمر الخطيب كتيباً بعنوان «الوطن العربي سنة ٢٠٠٠. محاولة لاستشراف الأوضاع السياسية» صدر عن مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام (١٩٨٥)، عرض فيه لمفهوم استشراف المستقبل باعتباره اجتهاداً علمياً منظماً يرمي إلى بلوغ مجموعة من «التنبؤات المشروطة» والتي تشمل المعالم الرئيسة لأوضاع مجتمع ما أو مجموعة من المجتمعات، عبر فترة ممتدة قليلاً لأ بعد من عقدين من الزمان، وتنطلق من بعض الافتراضات الخاصة حول الماضي والحاضر لاستكشاف أثر دخول عناصر مستقبلية على المجتمع. و يدعو إلى تبني الاسلوب الاستهدافي أو المعياري حيث لا يكفي التوقف عند حدود ما سيكون عليه الأمر بافتراض استمرار ما هو كائن، بل يجب على الباحث المستقبلي أن يصل إلى ما ينبغي أن يكون عن طريق اعادة صياغة وتعديل أو تطويع أو تغيير بعض أو حتى كل ما هو كائن، ولكن دون الوقوع الأعمى في اسار المنظور الحتمي لأننا مع الايمان بجدلية التغيير لا نتعامل مع قوانين علمية ثابتة.

ومن الكتب التي تناولت موضوع المستقبلية بشكل مباشر أيضاً كتاب هاني عبدالمنعم خلاف بعنوان «المستقبلية ... والمجتمع المصري» والذي أصدرته دار الهلال بالقاهرة (١٩٨٦). وفيه حدد خصائص النظرة العلمية المستقبلية وأولها ضرورة اتساع الآماد الزمنية موضوع الرصد واختلاف المعالجات الخاصة بما يعتبر مستقبلاً قريباً عن تلك المعالجة الخاصة بما

يعتبر مستقبلاً منظوراً أو مستقبلاً بعيداً . وثانيها ضرورة التسليم بكثرة العوامل غير المنظورة آنياً وقت البحث و بوجود عنصر المفاجأة والصدفة ، و يشير إلى ما كتبه هيرمان كاهان في مقدمة مؤلفه «عام ٢٠٠٠» «ستكون مفاجأة لو أنه في أي من الثلاثة والثلاثين عاماً القادمة لم يحدث في العالم عديد من المفاجآت السياسية والتكنولوجية . وقد يكون غياب المفاجأة هو أكبر مفاجأة يمكن أن تحدث «مؤكداً أن فكرة احتمال المفاجآت لا بد أن يأخذ بها أصحاب الدراسات المستقبلية ، والأصح أن يتسع مدلولها ليشمل كل التطورات المحتمل حدوثها بغير مقدمات أو العوامل غير المنظورة عياناً وقت البحث . وثالثها القبول بتعدد التغيرات التي تدخل في اطار الرصد وتوزيعها بين متغيرات طبيعية تجري تلقائياً وفق معدل محسوب مسبقاً ، ومتغيرات أخرى مفتعلة أو مصنوعة بفعل خطط مرسومة أو سياسات منتهجة أو يتوقع انتهاجها بعد فترة من بدء البحث . وأخيراً يقوم المنهج على فكرة التراكم بين المتغيرات الطبيعية والمتغيرات الافتعالية ، ذلك أن كلاً منهما يمكن أن يكون سبباً أو نتيجة للآخر(٤٥).

وفي مجال دعوته لضرورة الاهتمام بالدراسات المستقبلية يرى أن هناك ثلاثة أنواع من الضرورات الحيوية التي تحتم على مصر والعالم العربي التسلح السريع والحكم بمناهج دقيقة في رؤية المستقبل ، يتعلق أولها بالأخطار الخارجية المحيطة (القوى الدولية والاقليمية) ، وثانيها يتمثل في التحديات الطبيعية والبيئة ، و يتعلق ثالثها بنوعية المشاكل الاجتماعية والبنيانية التي بلغت مرحلة الاحتدام الحرج والتي تتحدد بها وعندها كثير من ملامح حياة الناس والأنظمة والمؤسسات في المستقبل(٤٦) .

٣ ــ اسهام مركز دراسات الوحدة العربية

اهتم مركز دراسات الوحدة العربية في مطبوعاته ومجلته الشهرية «المستقبل العربي» بقضايا المستقبل ، ولعل اختيار اسم المجلة يشير إلى طبيعة اهتمامات المركز وتوجهاته .

وعبرت الكتب الصادرة عن المركز عن هذا التوجه . ففي ابريل ١٩٨٠ صدر كتاب عبدالحميد ابراهيمي بعنوان «أبعاد الاندماج الاقتصادي العربي واحتمالات المستقبل» وتناول هذا الكتاب بالتحليل امكانات الوطن العربي الاقتصادية واحتمالات مستقبله الاقتصادي من زاوية الاندماج الاقتصادي الاقليمي و يرى الكاتب أنه نظراً لأن الاندماج الاقتصادي مشروع معقد و يلقى تحقيقه صعوبة على صعيد مجموع البلدان العربية في آن واحد فإن الأكثر واقعية أن يجري هذا المشروع على مراحل وعلى شكل مجموعات من البلدان حيث تصبح امكانية الاندماج حقيقة اذا ما جرى تنفيذه في أربع مناطق فرعية (المغرب الكبير - وادي النيل - المشرق العربي - الجزيرة العربية) و يعتبر تشكيل هذه المناطق مرحلة على طريق

الاندماج الاقتصادي الاقليمي.

وفي نوفمبر من نفس العام أصدر المركز كتاباً بعنوان « هدر الامكانية : بحث في مدى تقدم الشعب العربي نحو غاياته » لنادر فرجاني وتمثل هذه الدراسة محاولة لتشوف انعكاسات الماضي والحاضر على مستقبل الوطن العربي وذلك على أساس تقييم امكانات الوطن العربي التي يمكن اذا احسن استغلالها أن تؤدي للوصول إلى الغايات المبتغاة للشعب العربي، ومن خلال دراسة الامكانات العربية فإنها تصل إلى أن مقومات الامكانية التنموية العربية قائمة شريطة العمل القومي في مجال تنمية الطاقات البشرية.

وفي عام ١٩٨٢ صدر كتابان عن المركز يتعلقان بموضوع المستقبل. أولهما في يناير، كتاب جماعي صدر بالتعاون مع منتدى العالم الثالث بعنوان «*صور المستقبل العربي*»(٤٧)، ويشير *الكتاب في مقدمته إلى أهمية ادراك العلاقة بين الماضي والحاضر* والمستقبل حيث مسيرة الزمن متصلة لا تعرف الانقطاع، ومن ثم فإن أي محاولة لاستشراف مستقبل الوطن العربي ستكون ثمرة ما نفعله أو ما لا نفعله الآن(٤٨).

ويتناول الفصل الأول صورة الوطن العربي في النماذج العالمية(٤٩)، ويعرض الفصل الثاني لعدد من الوثائق العربية التي تحمل قدراً من التصور الاستراتيجي حول بعض قضايا المستقبل العربي وأهمها استراتيجية الأمن الغذائي، واستراتيجية التصنيع من أجل الوفاء بالحاجات الأساسية والاعتماد على النفس، ووثائق مؤتمر الطاقة العربي الأول، واستراتيجية تطوير التربية العربية، والأنماط البديلة للتنمية ولأساليب الحياة، وورقة عمل اللجنة الثلاثية المنبثقة عن لجنة خبراء استراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك، ونحو تطوير العمل الاقتصادي العربي المشترك وقد رصدت الدراسة أوجه القصور في هذه الوثائق والمتمثلة في عدم وضوح سبل وآليات الانتقال من الأوضاع الراهنة إلى الآفاق الجديدة التي تحملها الرؤى الاستراتيجية المتعددة. وانعدام الترابط أو الاتساق العضوي بين المكونات المختلفة لتلك الاستراتيجيات(٥٠).

وثانيها في ابريل هو مؤلف علي نصار بعنوان « الامكانات العربية : اعادة نظر وتقويم في ضوء تنمية بديلة ». وقد سعى في هذه الدراسة الى التنبيه إلى الطاقات الكامنة والفرص البديلة التي يمكن استطلاعها في أي عملية لاستشراف مستقبل الوطن العربي. وألقى الضوء على العديد من القطاعات الاقتصادية والاجتماعية مركزاً على أساليب التعامل مع الموارد الطبيعية والبشرية. كما عرضت الدراسة بالنقد للنماذج العالمية وموقفها من محدودية الموارد ومناقشة المظاهر المتصلة بتبديد الموارد الطبيعية وارتباطها بالبدائل التكنولوجية المتاحة في الغرب الصناعي، وتنتهي الدراسة إلى الدعوة للتصدي لهدر الموارد والامكانات في اطار مشروع

حضاري قد يكون التفاف العرب حوله هو المدخل للوحدة وتعظيم الامكانات ، ونقطة البدء هي التعرف على المستقبل و بدائله ومخاطره . وحتى يمكن الوصول إلى مشروع فكري وحضاري فإن الأمر يتطلب حواراً جاداً في قضايا الاستقلال الفكري والحضاري والتكنولوجيا وعطاؤها في ظل تنمية بديلة ، والموارد البشرية وما يمكن أن تفجره من طاقات ، والموارد الطبيعية وتقدير الاحتياطيات في ظل تكلفة اجتماعية مغايرة للتكلفة القائمة على الاقتصاديات الحالية .

كما عكست مجلة المركز نفس الاهتمامات عبر عديد من بحوثها ودراساتها فنشرت في يناير ١٩٨٠ دراسة عن «نظرات مستقبلية في تطور الاتجاهات الوحدو ية في الوطن العربي»(٥١) أشار مؤلفها إلى أن ما يطرح من نظرات أو نظريات حول كيفية تحقيق الوحدة العربية ينبغي ألا يناقش تجريدياً وانما من خلال مدى علاقته بالسمات المستخلصة من دراسة تاريخ الأمة العربية وواقع تجزئتها الراهن . وفي هذا السياق يوجه الباحث انتقاداته لاستخدام منهج المقارنة بما حدث لأمم أخرى أو المناقشة المجردة لبعض النظريات مثل نظرية توفير الشروط الموضوعية (السوق المشتركة والمشاريع المشتركة والتجارة المتبادلة والتكامل الاقتصادي) التي تقيم مقارنة بين حالة أمة مجزأة هي الأمة العربية ونموذج أور بـــا الغربية مثلاً حيث لا يجوز القياس .

و يتناول حليم بركات في دراسة له في يونيو ١٩٨٠ «مستقبل الاندماج الاجتماعي والسياسي في المجتمع العربي»(٥٢) و يعتمد منهجه في الدراسة على التعامل مع المجتمع العربي ككل وليس كمجرد مجموعة من الدول المستقلة ، واعتباره المجتمع العربي مجتمعاً ديناميكياً متغيراً ، انتقالياً ، وفي حالة صراع وصيرورة نتيجة للتناقضات الداخلية والخارجية و بفعل مواجهة تحديات تاريخية عاصفة ، مشدداً على ضرورة احداث تغيير تحولي شامل جذري و يعرض مهدي المنجرة لسيناريوهات « مستقبل المغرب الكبير عام ٢٠٠٠ » في عدد يوليو ١٩٨٣ .(٥٣) و يبدأ بتحديد أن دور المستقبلية لا يكمن في اصدار نبوءات وانما يتجلى هدفها في تحديد الاتجاهات وتخيل مستقبل مرغوب فيه واقتراح استراتيجيات لتحوله إلى مستقبل ممكن . وتنطلق الدراسة من عرض لبعض المؤشرات السوسيو اقتصادية الخاصة بأوضاع أقطار المغرب اليوم والتي تعكس هزال النتائج التي وصلت اليها منذ الاستقلال ، اضافة إلى ما تحذر منه المستقبلية من أنه ليس بامكان أي مجموعة جيو سوسيو-اقتصادية تبلغ أقل من ١٠٠-١٥٠ مليون ساكن أن تعيش في بداية القرن الحادي والعشرين ، متسائلاً عن مصير المغرب الكبير الذي لن يصل مجموع سكانه خلال هذا المدى الزمني إلى ١٠٠ مليون .

وأخيراً كتب على نصار دراسة في يناير ١٩٨٦ بعنوان «العرب والعالم أو البحث عن مستقبل»(٥٤)، هدف منها إلى حفز العقل السياسي العربي إلى أعمال الفكر في دراسة مجالات التنمية البديلة للمستقبل انطلاقاً من عديد من الاعتبارات أهمها أن النماذج العالمية قد رسمت صورة للوطن العربي في المستقبل لا تختلف عما عليه الآن نتيجة لافتراضاتها أن في

العالم حضارة واحدة والكل يجري خلف أهداف التنمية نفسها وفي اطار المؤشرات نفسها، كذلك تفترض عدم امكانية قيام تنسيق وتكامل عربي إلا من خلال أطراف ثالثة تمدنا بالتقنية والمعرفة ورأس المال. ويرى الباحث أن الضمان الوحيد لمتابعة وتعظيم العائد الاجتماعي من هذه التقنيات الجديدة هو في تبني مفاهيم غير تابعة للتنمية.

٤ ـ بحث المستقبلات العربية البديلة

في عام ١٩٨٠ بدأت جامعة الأمم المتحدة ومنتدى العالم الثالث مشروعاً بحثياً طموحاً بعنوان «المستقبلات العربية البديلة». وتشير وثيقة المشروع التي وافق عليها مجلس الجامعة في ديسمبر ١٩٨٠، إلى أن المشروع سيركز على مجالات البحث غير المدروسة لتجنب التكرار والتداخل مع الجهود البحثية الأخرى. اضافة إلى اعطائه اهتماماً خاصاً للدراسات المستقبلية. ومع انتماء المشروع للدراسات المستقبلية فإنه لا يهدف الى بناء نموذج للتنبؤ أو بناء خطة طويلة الأجل، ولكنه يهدف إلى الارتفاع بمستوى الادراك للمستقبل والاهتمام به في الوطن العربي، وإلى توضيح أن هناك أكثر من مستقبل واحد ممكن وان القرارات التي ستتخذ اليوم سيكون لها تأثير على المستقبل في اتجاه أو آخر(٥٥).

ومنذ مايو ١٩٨١ صدر عن المشروع ملف ربع سنوي تحت عنوان «ملف المستقبلات العربية البديلة». وقد استهدف الملف أن يكون أداة للاتصال والحوار بين مراكز البحث المتعددة وبين الباحثين المهتمين بقضايا مستقبل العرب وكذلك أهل الرأي وصانعي القرار، وهو يصدر باللغتين العربية والانجليزية معاً(٥٦).

وتتضمن مادة هذا الملف العديد من أوراق العمل والتقارير الصادرة عن الندوات العامة في اطار مشروع البحث، اضافة إلى الأخبار المتعلقة بهذا المشروع وتطوره، كما يتضمن أيضاً تعريف القارىء بنتائج بعض الدراسات المستقبلية التي تتم بمبادرات مختلفة خارج اطار المشروع، وكذلك بعض المحاورات المتصلة بأوراق المشروع المختلفة.

وقد انعكس الاهتمام بالمستقبل ودراساته بشكل عام في هذا الملف في العديد من الموضوعات ركز بعضها على الأهمية الحيوية لأن تقوم دول العالم الثالث عامة والأقطار العربية خاصة ببناء نماذج مستقبلياتها بأنفسها ودون ذلك فإن غيرنا سيقوم بتشكيل هذا المستقبل لنا(٥٧). كما ركز بعضها على ضرورة الاهتمام بالقضايا التي تربط العلم بالتكنولوجيا من جانب بالعملية التخطيطية وصناعة القرار من جانب آخر، ذلك أنه أصبح من المسلمات العلاقة بين ملكية مجتمع ما لجماعة علمية وتكنولوجية مزدهرة وقدرة هذا المجتمع على مواصلة تقدمه(٥٨).

كما حظيت قضية العلاقة بين التراث والمستقبل بالاهتمام في موضوعات الملف(٥٩). وفي اطار الاهتمام بمستقبل الأوضاع الاجتماعية والسياسية في الوطن العربي، فقد اشتمل الملف موضوعات عديدة منها اشكالية الديمقراطية في الوطن العربي(٦٠)، وأشكال الديمقراطية وجذورها ومبادئها وصيغة الديمقراطية المطلوبة للوطن العربي وأقطاره(٦١)، دراسة الديمقراطية ضمن الاطار العام للمشروع(٦٢).

كما تمت دراسة التيارات السياسية العربية الفاعلة(٦٣) وتضمن ذلك دراسة التيارات الدينية ومستقبل الصحوة الاسلامية(٦٤)، كما تمت دراسة مستقبلية لقطاع التعليم في الوطن العربي باعتباره أحد المحاور الهامة في قلب التطورات الداخلية التي تمس المستقبلات البديلة للوطن العربي، تناولت فيه الأوضاع التعليمية الراهنة والدور المطلوب للتعليم في التنمية المستقبلية وفي اطار تعزيز التحرك النشط نحو نظام اقتصادي دولي جديد(٦٥).

٥ ــ مشروع استشراف مستقبل الوطن العربي

في عام ١٩٨٠ أيضاً بدأ مركز دراسات الوحدة العربية التخطيط لمشروع بحثي متكامل عن مستقبل الوطن العربي. تناول المشروع قضايا المستقبل من زاوية أربعة محاور متداخلة. الأول هو العرب والعالم ويتناول الاطار العالمي والاقليمي الذي يمثل بيئة النظام العربي وعلاقات التأثير والتأثر المتبادلة(٦٦). والثاني التنمية العربية ويتناول القضايا المتعلقة بالقاعدة المادية والبشرية ومظاهر النمو الاقتصادي المختلفة(٦٧). والثالث هو المجتمع والدولة الذي يدرس تطور التكوينات الاجتماعية العربية وتطورها من ناحية، وآثارها على التنظيم السياسي للدولة العربية من ناحية أخرى(٦٨). والرابع هو النسق العام لمختلف العلاقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، في تفاعلها مع المتغيرات الاقليمية والدولية، واهتماماتها المستقبلية(٦٩).

أما من حيث الأفق الزمني للدراسة فقد تمثل في ثلاثة عقود. وتمت الدراسة باعتبار وجود ثلاثة سيناريوهات للتطور العربي. الأول اتجاهي ويتضمن استمرار الأوضاع القائمة دون تغيير نوعي يذكر وجوهر هذا السيناريو هو استمرار حالة التجزئة العربية. والثاني اصلاحي ويفترض اما قيام تجمعات اقليمية عربية (المغرب العربي - وادي النيل - المشرق العربي - الخليج والجزيرة العربية) واما حالة تعاون وتنسيق عربي عام في قطاع أو أكثر من المجالات الحيوية. والثالث يفترض قيام الوحدة العربية الفيدرالية ويبحث آثارها المختلفة على الأوضاع داخلياً وخارجياً.

يبقى ذكر أن هذا العرض لبعض نماذج الدراسات العربية فيما يتصل بالمستقبل ليس عرضاً شاملاً، ولم يقصد به التناول التفصيلي لكل الدراسات. ومن الأرجح أن هناك دراسات

هامة لم يتم تناولها فيه. بل كان الهدف هو ابراز التطور الذي حدث في هذا المجال، واثبات ازدياد الاهتمام بالدراسات المستقبلية وبالذات في حقبة الثمانينات، وانتشار الوعي بقضايا المستقبل لدى الجماعة العلمية العربية*(٧٠).

١ ـ ٤ التعليم كنسق اجتماعي فرعي(٧١)

من المسلم به بين الباحثين في العلوم الاجتماعية اليوم أن النظام التعليمي يعكس -من حيث شكله ومضمونه وتنظيمه- النظام الاجتماعي الذي يوجد فيه، وذلك باعتباره نسقاً اجتماعياً فرعياً. على أنه يوجد خلاف حول طبيعة هذه الصلة وكنه تلك العلاقة. وتتنوع النظريات والأفكار الأيديولوجية في هذا الشأن. ويهدف هذا الجزء إلى عرض الاسهامات الرئيسة في هذا المجال من وجهة النظر البنائية الوظيفية من ناحية، والماركسية من ناحية أخرى، ثم لبعض المؤلفين النقديين الذين لم يلتزموا باطار أيديولوجي محدد من ناحية ثالثة.

١ ـ ٤ ـ ١ اسهام الاتجاه البنائي الوظيفي(٧٢)

ينطلق التحليل البنائي الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأبنية والأدوار، والتي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي والحفاظ عليه. من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي أو النسق الثقافي يتم تحليلها من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخلي بين مكونات المجتمع.

التعليم والتضامن الاجتماعي

يتطلب استمرار كل مجتمع - من وجهة النظر التي ندرسها - تحقيق التضامن والتماسك بين أفراده، ووجود مجموعة مشتركة من القيم والتقاليد. ويعد التعليم احدى الأدوات التي تساعد في استمرار القيم وتوارثها وذلك من خلال دوره في عملية التنشئة الاجتماعية. ويعبر عن ذلك عالم الاجتماع الفرنسي الشهير اميل دوركايم بقوله ان الانسان الذي يخلقه التعليم ليس بالضرورة الانسان الذي تريده الطبيعة، ولكنه ما أراده له المجتمع أن يكون. ويقصد

* جدير بالذكر جهود منتدى الفكر العربي في مجالات التكنولوجيا والقمر الصناعي.

بالتضامن الاجتماعي في هذا السياق الشعور بالانتماء إلى الجماعات الاسرية والمهنية والدينية والنقابية . وباعتباره أحد أدوات التنشئة الاجتماعية بهدف التعليم إلى تنمية روح الالتزام بين الأفراد وتزويدهم بالقدرات اللازمة لانجاز الأدوار المتوقعة منهم ، وغرس الثقافة العامة الملائمة للبناء الاجتماعي القائم . وحدد تالكوت بارسونز الوظائف الاجتماعية للمدرسة في أنها تربي الأجيال الناشئة على القيم السائدة في المجتمع ، وأنها تعمل كقناة يتم من خلالها توزيع رأس المال البشري على المهن المختلفة .

ويقصد بالتنشئة الاجتماعية(٧٣)، أن يتشرب الفرد القيم والأفكار والمعايير السائدة في المجتمع ، والتي -بدونها- يصبح تكيفه مع مجتمعه أمراً صعباً . بعبارة أخرى التنشئة هي عملية اكتساب النشىء الخبرة الجماعية للأجيال السابقة بعد أن أصبحت جزءاً من الثقافة العامة للمجتمع والتي تتغلغل في مضمون كتبه الدراسية ووسائط التنشئة الأخرى .

التعليم ، والانتقاء الاجتماعي ، والتنمية الاقتصادية

وفقاً لأنصار التحليل البنائي الوظيفي يقوم التعليم بانتقاء واختيار الأفراد وفقاً لقدراتهم ومواهبهم باعتبار أن احدى وظائف التعليم هي الانتقاء، وأن أبنية النسق التعليمي يمكن فهمها في ضوء عمليات الانتقاء. وتعد فكرة الانتقاء مسألة خلافية ، فالبعض يفسرها على أن المقصود بها فتح أبواب المؤسسات التعليمية لكل من يرغب في الالتحاق على أن تقوم العملية التعليمية ، بما تتضمنه من اختبارات وامتحانات ، بعملية التصفية والانتقاء. بينما يذهب آخرون إلى ضرورة الاختيار والانتقاء لأفضل العناصر قبل كل مرحلة تعليمية .

ووفقاً للمنظور الوظيفي فإن عملية الانتقاء تربط النظام التعليمي باحتياجات الاقتصاد وخطة التنمية ، وتوفر للاقتصاد المهارات والخبرات التي يتطلبها لتحقيق مزيد من التنمية والتوسع . ويترتب على ذلك وجود علاقة وثيقة بين حجم النظام التعليمي والتخصصات الشائعة في مرحلة ما ، والاحتياجات الاقتصادية والأولويات التنموية .

التعليم ومجتمع الجدارة

في كثير من المجتمعات فإن التعليم - في حد ذاته - يرتب مكانة اجتماعية بغض النظر عن المنصب أو سوق العمل ، ومن ثم يصبح للتعليم قيمة ثقافية اجتماعية ، علاوة على أنه أداة للحراك الاجتماعي . ويرى أنصار التحليل الوظيفي أن التعليم يقدم فرصاً متساوية للأفراد في المجتمع مما يؤدي إلى خلق مجتمع الجدارة (Meritocratic Society) وهو المجتمع الذي يحقق فيه الأفراد من ذوي المؤهلات والخبرة المراكز ذات المكانة في العالم بقدراتهم وجهودهم وليس

لسبب امتيازات موروثة وفقاً لمعيار الأسرة أو النسب العائلي . ومن خلال التكافؤ داخل المدرسة تتحول آليات المكانة من الأسرة إلى المدرسة وتتزايد امكانيات تحقيق حراك اجتماعي عن طريق تراجع المكانة الموروثة ، والحصول على مكانة مكتسبة جديدة . ومن أبرز نظريات الاتجاه البنائي الوظيفي في دراسة التعليم نظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory) ونظرية التحديث (Modernization Theory) .

١ ــ نظرية رأس المال البشري

يؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية وان الانفاق على التعليم انفاق استثماري انتاجي ، وليس مجرد انفاق خدمي استهلاكي . فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الانتاج ألا وهو العنصر البشري ، فتنمية الثروة البشرية من خلال نظام تعليمي يصبح عاملاً رئيساً في جهود التنمية ، وعنصراً هاماً من عناصر الاستثمار لاعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية .

و يتحدد دور التعليم في عملية التنمية في هذا السياق فيما يلي :

* يزود التعليم الأفراد بالصفات والمهارات والخبرات اللازمة للتنمية الاقتصادية وتزداد أهمية هذا الدور في الدول النامية التي تتجه إلى التصنيع وتتطلب توافر قدرات ومهارات فنية دقيقة . يترتب على ذلك أن التعليم له صلة مباشرة بأحد عناصر الانتاج .

* من الوظائف الأساسية للنظام التعليمي الكشف عن القدرات الكامنة بين أفراد المجتمع والعمل على تنميتها واستثمارها .

* ان الارتفاع بالمستوى التعليمي للعاملين في الانتاج يؤدي إلى زيادة الانتاجية ، ورفع الكفاءة .

* يقوم التعليم بغرس العادات والتقاليد التي تساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية مثل الاتجاهات العلمية في التفكير، وتنمية الوعي بأهمية العمل، واحترام الملكية العامة، والادخار، والشعور بالمسئولية ، وروح المشاركة العامة .

٢ ــ نظريــة التحديــث

تقوم هذه النظرية على عدد من الافتراضات التي ترتبط بطبيعة البناء الثقافي والاجتماعي للدول النامية . فهي تنظر لهذا البناء الاجتماعي على أنه يتميز بعدم التجانس واختلاط العناصر الحديثة مع تلك التقليدية . و يترتب على ذلك أن الأدوار الاجتماعية تتناقض مع بعضها

البعض، و يعطل بعضها البعض الآخر، ومن ناحية أخرى فإن هذه النظرية تنطلق من وجود تباعد ثقافي في المجتمعات النامية بين ثقافة تقليدية آفلة وأخرى حديثة صاعدة، وتقف الأولى بما فيها من قيم تقليدية جامدة كالصخرة أمام التغير الاجتماعي.

من أبرز معالم الفكر الممثل لهذه النظرية كتاب مجتمع الانجاز لديفيد ماكليلاند الذي اقترح أن صعود المجتمعات وافولها يرجع إلى القيم التي تعتنقها غالبية أبناء المجتمع. وركز على الحاجة إلى الانجاز أو الدافعية للانجاز باعتباره أكثر العناصر مسئولية في تفسير الاختلافات في درجة التنمية الاجتماعية والتكنولوجية بين المجتمعات، و يرى ماكليلاند أن المجتمعات المتقدمة نسبياً توجد بها نسبة عالية من الأفراد الذين يمتلكون الطموح والدافعية للانجاز، لذلك قام ببحث الخصائص الشخصية للمجددين والمبتكرين والمنظمين، و يرى أن نجاح عملية استيراد التكنولوجيا المتقدمة من الخارج يتوقف على مدى وجود العناصر البشرية المحلية القادرة على التعامل معها، وتمثلها، واستيعابها، و يضيف جيمس كولمان أن التعليم هو بمثابة المفتاح الذي يفتح الباب الى كل مجالات الحياة الاخرى، فالنظام التعليمي هو بمثابة المحور الرئيسي لكل الجوانب. من معالم هذه النظرية أيضاً اسهام الاستاذ اليكس انكليز الذي قدم قائمة بتسع خصائص تتضمن ما يتصور أنه خصائص الإنسان العصري والتي تتمثل فيما يلي:

* الانفتاح تجاه التجديد والتغيير.
* الرغبة في التعرف على المشتملات والقضايا الداخلية والخارجية.
* الاتجاه نحو الحاضر والمستقبل مقارنة بالانصراف إلى الماضي.
* تبني التخطيط كأسلوب لمعالجة المواقف.
* السعي للتحكم في البيئة والتأثير عليها.
* الثقة في قدرة الغير على تحمل المسئوليات والانجاز.
* احترام كرامة الآخرين.
* الثقة في العلم والتكنولوجيا.
* تقدير الآخرين على أساس جهودهم وانجازهم.

وفي هذا السياق برز دور المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية في تنمية القوة البشرية المنتجة، وذلك من خلال تزو يد الأفراد بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابتكار والتجديد ومن المساهمة الايجابية في صنع المستقبل. و يؤكد عبدالباسط حسن على دور المدرسة أو دور التعليم في غرس قيمة العلم ذلك لأن العلم قيمة أساسية من قيم المجتمع المعاصر «فهو الذي فتح أمام الانسان آفاق المعرفة»، ومكنه من احداث الثورة التكنولوجية، وهو الذي هيأ له سبيل السيطرة على قوى الطبيعة، وساعده على التحكم في توجيه ظواهرها لخدمة الانسانية»(٧٤).

وفي سياق هذا الدور للنظام التعليمي يتردد الحديث عن دور التعليم في التربية السياسية، وفي التدريب على المواطنة، ونظراً لأهمية هذا الموضوع في بلادنا العربية فقط فإننا نتناوله بتفصيل أكبر.

التعليم والتربية السياسية

تتنوع تعريفات مفهوم التربية السياسية فهناك من يعرفه بأنه يعني تنمية وعي النشىء بمشكلات الحكم، والقضايا العامة التي تواجه المجتمع، وتزويده بالوسائل التي تمكنه من المشاركة في الحياة السياسية. ويقول تعريف آخر أن التربية السياسية اعداد النشىء للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها والعوامل المؤثرة فيها، ويركز تعريف ثالث على أنها تنمية قدرة المواطن على صنع القرار وعلى استخدام التفكير النقدي للتعبير عن الرأي والوصول إلى حلول للمشكلات الاجتماعية. وجدير بالذكر في هذا المقام أن هذه التعريفات على تنوعها فإنها تنطلق من افتراض وجود نظام ديمقراطي يسمح بالمشاركة السياسية ويشجع المواطنين على القيام بالمشاركة في عملية اتخاذ القرار.

ويتخذ مفهوم التربية السياسية معنى مغايراً في النظم السياسية التي تقوم على قاعدة الحزب الواحد والأيديولوجية المهيمنة. ففي هذه الحالة تصبح التربية السياسية نوعاً من التلقين الأيديولوجي الذي يقوم به نظام التعليم -وكل أدوات التنشئة الأخرى- لتكريس نفس التوجهات وعلى سبيل المثال فإن أحد المؤلفين السوفييت -قبل مرحلة جورباتشوف- عرف التربية السياسية بأنها التوعية العقائدية بالمبادىء الأساسية للماركسية اللينينية عن طريق المؤسسات التعليمية والنوادي والمكتبات والمنظمات الطلائعية والشبابية بحيث يكون النشىء سلاحاً قوياً للدفاع عن قضية الشيوعية والتصدي للرأسمالية(٧٥).

واذا تجاوزنا موضوع التعريف، يمكن القول أن التربية السياسية تسعى لتحقيق الأهداف التالية:

أ ـ الوعي بالثقافة السياسية

ويقصد بذلك ادخال الفرد في اطار الثقافة السياسية العامة للمجتمع في مرحلة أولى وتربية الفرد وتدريبه للمشاركة في الحياة السياسية في مرحلة تالية. ويختلف دور التربية السياسية في العمل على ابقاء تلك الثقافة أو تغييرها من مجتمع لآخر، ومن مرحلة لأخرى في نفس المجتمع وذلك لاختلاف أنماط الثقافة السياسية وتوجهاتها باختلاف اتجاهات الأفراد نحو السياسة والقضايا السياسية. وتبدو أهمية التعليم في خلق الوعي السياسي لدى الأفراد، ودعم المعارف

والقيم والاتجاهات السياسية التي تدعم المشاركة . وفي هذا المقام تم اجراء عدد من البحوث الامبريقية التي أوضحت العلاقة بين التعليم وتنمية الوعي بالثقافة السياسية ويمكن تلخيص أهم هذه النتائج فيما يلي :

* ان الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر الماماً ووعياً بتأثير السياسات الحكومية على المجتمع من الفرد الأقل تعليماً .
* ان الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً لمتابعة الأحداث والقضايا السياسية .
* ان الفرد الأكثر تعليماً تكون لديه معلومات سياسية أكبر كما أن بؤرة اهتمامه تكون أوسع من الأقل تعليماً .
* ان الفرد الأكثر تعليماً يكون أكثر ميلاً للدخول في مناقشات سياسية مع الآخرين ، وللحديث في السياسة مع محيط أوسع من الناس ، مقارنة بنظيره الأقل تعليماً .
* ان الفرد الأكثر تعليماً من الأرجح أن يكون أكثر قدرة على التأثير في بيئته .

وهكذا فإن التعليم يؤثر في نظرة الإنسان للعالم السياسي المحيط به ، وفي دوره تجاه هذا العالم .

ب ــ المشاركـــة السياســـة

ان ازدياد الوعي بالثقافة السياسية وبما يحيط بالانسان من أخطار وتحديات ، ومن مواقع ادراكه بدور السياسات الحكومية وتأثيرها على حياة المجتمع فإن الإنسان المتعلم يكون أكثر ميلاً إلى المشاركة السياسية . ووصلت بعض البحوث إلى وجود علاقة طردية بين المشاركة السياسية والاحساس بالكفاءة والاقتدار السياسي من ناحية والتعليم الجامعي من ناحية أخرى ، مقارنة بأولئك الذين توقف تعليمهم عند المستوى دون الجامعي .

جـ ــ التكامـــل السياســـي

يقوم النظام التعليمي بدوره كأداة في تحقيق التكامل السياسي في الدول النامية ، وفي تعميق ولاء المواطنين وانتمائهم للدولة ، وتحويل ولاءات الأفراد من الاطر القبلية والطائفية نحو الولاء لاطار أوسع .

د ــ التجنيــد السياســي

يقصد بذلك عملية اختيار وتقلد الأفراد للمناصب السياسية العليا في المجتمع .

وهنا يبرز دور مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في تدريب الصفوة السياسية (٧٦) .

و يلخص حامد عمار وظائف التعليم في أربعة هي :
تكوين رأس المال البشري وتنمية الموارد البشرية ، البحث والكشف عن المعارف الجديدة ، تطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية بما يوفر ثقافة مشتركة ومنهجاً فكرياً مشتركاً للعمل ، ونشر المعرفة والمهارات بين أكبر عدد من المواطنين .

وهكذا فإن وظيفة النظام التعليمي لا تقتصر على تخريج الطاقات البشرية المدربة ، وانما يتعدى ذلك للبحث واكتشاف المعارف الجديدة .

و يذكر عمار أنه من بين عناصر الانتاج ، فإن المعرفة وحدها يمكن أن تتزايد بمتوالية هندسية . فعن طريق البحوث تزداد كمية الحقائق ، وعن طريق التعليم يزداد عدد الأفراد الذين يحيطون بها ، و يصبح رأس المال المعرفي في المجتمع مجموعة الحقائق المعروفة مضروباً في عدد من يعرفونها . وهكذا فإن المؤسسات التعليمية تسهم في التوسع الرأسي والأفقي للمعرفة (٧٧) .

لقد عرضنا بالتفصيل للمنطلقات النظرية للاتجاه البنائي الوظيفي وكذا لاسهاماته في تحليل التعليم بشيء من التفصيل وذلك نظراً لأنه ما زال الاتجاه الأكثر غلبة في المجتمعات العربية على حد سواء . وليس هنا مقام الرد المفصل على كل مقولات هذا الاتجاه ، بل ولا نعتقد أن مثل هذا الجهد ضروري ذلك أنه لا يمكن لمدرسة فكرية أن تستمر لمدة طويلة دون أن تكون قادرة على تفسير جانب من الحقيقة الاجتماعية وفي هذا السياق فإن الاسهامات الوظيفية في العلوم الاجتماعية قامت بدور كبير في تفسير استمرار واستقرار النظم الاجتماعية والسياسية رغم كل عناصر التغير وعدم الاستقرار التي أحاطت بها .

في هذا السياق فإن التعليم – من وجهة النظر الوظيفية – يمارس دوره على أكثر من مستوى . فهو أولاً أداة لاكتساب المهارات والخبرات الضرورية للتنمية ، وهو يؤهل الفرد لأداء دوره في العملية الانتاجية ، وهو ثانياً قناة للحراك الاجتماعي يستطيع من خلاله الأفراد أن ينتقلوا إلى مواقع اجتماعية وطبقية أعلى ، وأن يكسبهم مكانة جديدة في مجتمع عصري . وهو ثالثاً أداة للتنشئة الاجتماعية والسياسية و وسيط لنقل ثقافة المجتمع عبر الأجيال .

مع ذلك ينبغي الاشارة إلى أن بعض مقولات المدرسة الوظيفية في صورتها القطعية والفجة قد تم تجاوزها ، فعلى سبيل المثال فإن المفارقة الجامدة التي يقيمها أنصار الوظيفية بين الحداثة

والتقليدية لم تعد أمراً وارداً . فنحن نعرف الآن أن كل « تقليدي » ليس بالضرورة معاد للتغيير والتقدم ، كما أن كل «حديث » ليس بالضرورة مرغوباً فيه في كل المجتمعات والثقافات كذلك فإن أنصار النظرية لم يعتبروا التنوعات الموجودة في داخل المجتمعات التقليدية و بينها ، والتي تضع تحفظات هامة على تعميماتهم بخصوص الموضوع ، أضف إلى ذلك أن المفهوم الذي قدمته النظرية للتكامل السياسي وللتحول من الولاءات التقليدية الى ولاء حديث لن تثبت صحته أخلاقياً وتاريخياً ، فباسم التكامل الاجتماعي أو السياسي دعا أنصار هذا الاتجاه أبناء الدول النامية إلى التخلي عن ولاءات طائفية وسلالية ولغوية وثقافية ، لصالح الولاء لوحدة قانونية وسياسية جديدة هي الدولة . وأثبتت التجربة التاريخية أن مثل هذا الانتقال ليس ممكناً ، ولا مرغوباً فيه ، وأن التعليم لم يؤد إلى طمس أو ضعف الاختلافات السلالية بل إلى تنميتها وتغذيتها . ترتب على ذلك الوصول إلى نتيجة أخرى قوامها التعايش بين الولاء للدولة ، والانتماء في نفس الوقت للجماعات الثقافية التي ينتمي اليها الانسان ، وعدم فرض علاقة صفرية (Zero-Sum-Game) بين العلاقتين .

وإذا أخذنا افتراضاً آخر مما يرد عادة ضمن خصائص الانسان العصري أو الحديث وهو السعي إلى التحكم في البيئة والسيطرة عليها . لقد أدت التجربة الانسانية إلى أن الاعتقاد في هذه السمة أدى ، وبفعل التقدم التكنولوجي الحديث ، الى انهيار الانسجام التاريخي بين الانسان وبيئته ، والى اختلال النظام الايكولوجي الذي سار لمئات السنين ، مما أدى إلى ظهور تحديات جديدة كالتصحر وتلوث البيئة والمخاطر التي تهدد طبقة الأوزون المحيطة بالغلاف الجوي للكرة الأرضية .

١ - ٤ - ٢ اسهام الاتجاه الماركسي

تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي بوجود تأثير بين نمط علاقات الانتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم ، وان هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما بهدف اعادة انتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه . في هذا السياق فإن مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي يتحدد بناء على وضعهم الطبقي ، فالطبقة هي المحك الأخير للتمييز الاجتماعي ، والتعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء لاضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقياً ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها .

في هذا الاطار يعتبر التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية ، و ينتهي الأمر بأن الفقراء يتركون مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره لهم ، وتجعل بذلك فقرهم مشروعاً . و بهذا فالتعليم يساعد النظام الرأسمالي على تأكيد شرعية التفاوت الاجتماعي بينما يروج

لأ يديولوجية الفرصة المتساو ية ومجتمع الجدارة . والتعليم بهذا الدور لا يحافظ على ما هو قائم من تفاوتات وحسب ، بل يسهم أيضاً في تعميق التفاوتات الاقتصادية . بعبارة أخرى فإن التفاوت في فرص التعليم ينعكس على احتمالات الترقي الاجتماعي ، ففي البلاد الرأسمالية يكون نوع التعليم المتاح للطبقة الحاكمة أو الميسورة مختلفاً عن ذلك المتاح للطبقات الأخرى في المجتمع . وهو بهذا يحافظ على أيديولوجية النخبة الحاكمة ، فالمدارس لا تزود الطلاب بالخبرة اللازمة لممارسة مهنة معينة وحسب ، ولكنها تحدد أيضاً مستو يات طموحاتهم وتوقعاتهم .

في اطار التوجه العام للتحليل الماركسي برز اتجاهان يمكن التمييز بينهما : الأول يتعلق بمفهوم رأس المال الثقافي ، وثانيهما يتصل بمدرسة التبعية .

١ ـــ مفهوم رأس المال الثقافي

يعتبر هذا المفهوم أحد نواتج التحليل الماركسي للتعليم ، والذي ركز على دور التعليم في اعادة انتاج التمايزات الطبقية في النظام الرأسمالي . و يرتبط هذا الاتجاه بالاضافة التي قدمها بيير بوردو و باسيرون اللذان اقترحا أن التعليم يعمل على اضفاء الشرعية على الهيكل الطبقي السائد . وهما يدحضان الاعتقاد القائل بأن التفوق في التعليم يرجع إلى تفاوت الذكاء والمهارات الفردية بقولهما ان التفوق في التعليم يرتبط بالطفل الذي تمت تنشئته في أسرة وفق ثقافة تماثل الثقافة السائدة في النظام التعليمي ، وهو ما يتوفر لأ بناء الطبقات المهيمنة الذين يكتسبون من خلال تنشئتهم الأسرية « رأس مال ثقافي » يضمن لهم نجاحهم في التعليم الذي تتماثل ثقافته مع ثقافة الأسر التي ينتمون اليها ، بينما يحرم أبناء الطبقات الأخرى من هذه الفرصة .

والفكرة الجديدة في هذا التحليل هو مفهوم « رأس المال الثقافي » والعلاقة التي أقامها بوردو و باسيرون بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي . فكما أن الطبقة الرأسمالية تورث أبنائها رأس المال الاقتصادي فإنها تمنحهم أيضاً رأس المال الثقافي المتمثل في طريقة التنشئة الاجتماعية وقيمها .

٢ ـــ مدرســة التبعيــة

يذهب أنصار هذه المدرسة إلى أن ضعف فاعلية النظام التعليمي من زاو ية قدرته على احداث التغير الاقتصادي والاجتماعي لا يترتب في واقع الأمر على ضعف في النظام التعليمي أو قصور من جانب القائمين عليه ، ولكنه نتيجة لحالة التبعية لهذا النظام . فعلى سبيل المثال فإن أنظمة التعليم في الدول التابعة قد تم اقامتها على غرار تلك الموجودة في دول المركز ولخدمة

استمرار صلة التبعية بحيث يتم تحديد الأولويات بناء على معايير مشتقة أو نابعة من خارج المجتمع. وترتب على ذلك وجود تنمية تعليمية مشوهة لا تخاطب الاحتياجات والأولويات الرئيسة للمجتمع الوطني، بل تمارس دورها لتدعيم علاقة التبعية والأنظمة السياسية والاقتصادية المرتبطة بها. وهكذا فإن المدرسة في بلدان العالم الثالث تعتبر امتداداً لبنية المجتمع الصناعي المتقدم ورمزاً لعلاقة التبعية معه(٧٦).

٣ ــ الماركسية المحدثة

تذهب بعض أفكار الماركسية المحدثة إلى التحفظ على تلك العلاقة الميكانيكية البسيطة بين البناء التحتي والبناء الفوقي، والتي ترى في مختلف مظاهر الحياة الفكرية والثقافية والتعليمية مجرد انعكاس لحقائق البناء التحتي والتي ترتب عليها - أي على هذه النظرة - في مجال التعليم افتراض الصلة المباشرة بين النظام الاجتماعي والنظام التعليمي. لذلك اقترح البعض مثل مايكل آبل ضرورة النظر إلى النظام التعليمي بشكل مركب ومعقد، فالمدارس والجامعات ليست مجرد «مرايا» عاكسة لهيمنة الطبقة الرأسمالية، وقد أثبتت خبرة الدول أن الطلبة لهم ثقافة فرعية تتنافر في كثير من مكوناتها مع الثقافة المسيطرة في المجتمع ككل. بعبارة أخرى فإن النظام التعليمي ليس مجرد انعكاس لواقع السيطرة الاقتصادية، بل «مجال» للصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية المختلفة(٧٧).

من هذا العرض يتضح تعدد وجهات النظر في اطار التحليل الماركسي فالنظرة التقليدية تنظر الى التعليم كانعكاس للثقافة المسيطرة في المجتمع، وللاطار المعرفي للجماعات المهيمنة فيه وللسياسات المتبعة حتى يستطيع الانسان التكيف معها. و يترتب على ذلك أن المعرفة المتضمنة في المناهج الدراسية تشكل اختيارات ثقافية واعية تتطابق مع القيم والمعتقدات السائدة في الجماعة المهيمنة. وأن وظيفة التعليم هي اضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي وضمان استمراره واستقراره. هذه النظرة أصبحت موضع نقد من داخل الفكر الماركسي ذاته، ومن خارجه، فمعرفتنا اليوم بالنظم الاجتماعية تعطينا صورة أكثر تركيباً وتعقيداً من تلك العلاقة الخطية المفترضة بين البناء التحتي والأبنية الفوقية. والحديث عن «التنمية التعليمية المشوهة» هو تناقض في التعبير. فاما أن هناك تنمية، واما أنها لا توجد. أضف إلى ذلك ما تدلنا عليه الخبرة التاريخية والأدوار التي لعبها المتعلمون في سائر أنحاء العالم فخريجو المدارس التي نشأت في ظل الادارة الاستعمارية كانوا هم الذين مارسوا أدواراً هامة ضد السيطرة الاستعمارية. وطلبة الجامعات الأمريكية هم الذين قادوا حركة المعارضة ضد الحرب في فيتنام، وثورة الطلاب في عام ١٩٦٨ في أغلب عواصم العالم الصناعي المتقدم، دفعت إلى اعادة النظر في كثير من سياسات التعليم وأوضاعه، وأخيراً فإن الطلبة الصينيين هم رأس الرمح في الدعوة إلى

التطور الديمقراطي في بلادهم. ولعل أنصار التحليل الماركسي التقليدي يخلطون بين الأهداف والمنجزات. فمن الطبيعي أن تسعى النخب الحاكمة والمهيمنة لكي تعيد انتاج علاقات وقيم وضعها المتميز، ولكن من غير الصحيح افتراض أنها تنجح في ذلك أو افتراض عدم وجود قوى اجتماعية أخرى لها تصورات مغايرة.

١ - ٤ - ٣ اسهام التحليل النقدي الراديكالي

علاوة على الاتجاهين الرئيسيين في العلوم الاجتماعية وهما البنائية الوظيفية من ناحية والماركسية من ناحية أخرى، برزت اسهامات عدد من الكتاب الذين لا يعبرون عن التزامهم بتصور أيديولوجي محدد مثل ايفان ايليش في كتابه «مجتمع بلا مدارس»، و باولو فريري في مؤلفه بعنوان «التعليم للمقهورين»(٧٨). فقد انتقد كلاهما الأوضاع الراهنة للتعليم وقدما أفكاراً راديكالية لتغييرها فايفان ايليش على سبيل المثال ميز بين «التعليم» و «التمدرس» - أي الذهاب إلى المدرسة - مؤكداً أن التمدرس هو صورة من صور التعليم وشكل من أشكاله. ولكن الواقع انه قد حدث خلط بين الهدف والشكل وأصبحت المدرسة هدفاً في حد ذاته، وان التعليم المدرسي بشكله الراهن معاد لأي مجتمع حديث. فوفقاً للنظم الراهنة فإن المدرس يجمع بين مهام القاضي والأيديولوجي والطبيب، وعلى يديه أصبح التعليم عملية روتينية متكررة، وأصبحت المدرسة رمزاً للسلطة، وفي كثير من الأحيان فإن دوره يشابه دور السجان. و يقول ان التعليم الآن يؤهل الناس على التكيف مع حياة الاستهلاك وأنماطها، في الوقت الذي كان عليه تدعيم النمو الذاتي لقدراتهم. و يصل ايليش إلى نتيجة مؤداها أن العملية التعليمية يمكن أن تتم دون مدارس على الاطلاق و بحيث يصبح المجتمع كله مجالاً للتعليم، وأن تبرز فيه شبكات التعليم (Education Networks) وان التقدم التكنولوجي الحديث يسمح بذلك. أما باولو فريري - البرازيلي الجنسية والذي عمل لفترة في سرس الليان بمصر - فإنه يركز على وظيفة التعليم بالنسبة للمقهورين وانه الأداة النقدية لاكتشاف حقيقة أنفسهم. يميز فريري بين التعليم «البنكي» والتعليم «الحواري». و يقصد بالتعليم البنكي ذلك النظام الذي يقوم على الحفظ والاستذكار، وكأن المدرس يودع مجموعة من المعلومات في بنك، و يتوقع أن يستردها في وقت الامتحان. هذا النوع من التعليم يفترض أن العلم هو مجموعة ثابتة من البيانات والمعلومات و يضع الطالب أو المتعلم في موقع الأخذ والتلقي لحقائق متكاملة يمتلكها الأستاذ. التعليم الحواري من ناحية أخرى يخاطب ملكة النقد، و يقوم على القلق الدائم وهدفه فهم الحياة والمشاركة فيها. في هذا النوع من التعليم فإن التركيز لا يكون على نقل المعلومات والبيانات، وانما على حل المشكلات وفهمها. يترتب على ذلك أن العلاقة بين الطالب والاستاذ هي علاقة مشاركة وسعي من أجل الوصول إلى الحقيقة.

١ ـ ٥ الثورة العلمية ـ التكنولوجية وآثارها الاجتماعية السياسية

يقول سقراط ان المعرفة فضيلة وهي كذلك بالتأكيد، ولكنها أيضاً قوة ومنعة، ففي عالمنا المعاصر فإن المعرفة تمثل عنصراً حاسماً في تحديد نوعية الحياة التي يعيشها كل مجتمع في وقت السلم، وفي احتمالات النصر والهزيمة في حالة الصراع الدولي والمواجهة العسكرية. ومن استقراء التاريخ يتضح أن القاعدة العلمية – التكنولوجية لكل عصر أو فترة شكلت عاملاً هاماً في تحديد معالمه ومسار تطوره، وان العلاقات بين الدول حكمها –إلى حد كبير– موقع كل منها من الانجاز التكنولوجي للعالم. وإذا أضفنا إلى ذلك قاعدة الموارد المتاحة للمجتمع فإننا نستطيع أن نفهم تغير علاقات القوى في داخل القارة الأوربية بين البرتغال واسبانيا من ناحية، وبين انجلترا وفرنسا في القرن التاسع عشر. كما نفهم تغير علاقات القوى بين دول غرب أوربا ككل والولايات المتحدة في القرن العشرين(٧٩).

ان العالم القديم الذي تعودنا عليه يتغير بسرعة تحت تأثير طوفان من الحقائق الجديدة التي تخلقها وتطورها ثورة التكنولوجيا المعاصرة. تأتي هذه الثورة على محاور المعلوماتية، والتقنيات الحيوية، واحلال المواد «ثم تأتي تطبيقات حصيلة المعرفة والتكنولوجيات الجديدة في مجالات الفضاء، والتسليح، والالكترونيات الدقيقة، والهندسة الوراثية والطاقات المتجددة، وتخليق مواد جديدة، والاتصال البشري، والتحكم بالانتاج المادي، والادارة العلمية»(٨٠).

واذا أخذنا في الاعتبار الفجوة الزمنية بين اكتشاف علمي ما واستخدامه في مجالات المجتمع المختلفة، فإن ذلك يعني أننا لم نشهد بعد سوى جزء من ثمار الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة. ومع ذلك فإن النتائج التي تمت بالفعل في مجالي الالكترونيات الدقيقة والكيمياء الحيوية أكثر من مبهرة(٨١).

ففي مجال الالكترونيات الدقيقة تم تصغير الحجم وتقليل التكلفة بشكل متزايد (وبالذات في مجال (micro-processor) وبالشكل الذي يجعلها صالحة للاستخدام في عديد من المجالات والأنشطة مثل أتمتة الصناعة والأعمال المكتبية، والزراعة، والاتصالات والمواصلات، والطب وربما لم يحدث منذ اكتشاف البخار في نهاية القرن الثامن عشر أن ظهر تطور تكنولوجي يحمل هذا العدد الهائل من الاحتمالات والفرص في كافة قطاعات الانتاج والمجتمع بما في ذلك مجالات صناعة السلاح والتحكم عن بعد وصناعة الآلات التي تقوم بالوظائف الميكانيكية للانسان (الروبوت) والأقمار الصناعية وشبكات الاتصالات المعقدة. واذا كانت الثورة الصناعية الأولى قد حررت قدرات الانسان العضلية، فإن الالكترونيات الدقيقة بقدرتها على ادخال «عقل وذاكرة» في الآلات والنظم المختلفة انما تدعم من قدرات العقل الانساني وتقويها إلى درجة لم يكن من الممكن تحقيقها من قبل. وفي مجال الكيمياء الحيوية والهندسة

الوراثية تم الاستفادة من نتائجها في الانتاج والخدمات بما في ذلك الزراعة والانتاج الحيواني والطب ، والطاقة (٨٢).

و يتسم هذا التطور العلمي بعدد من السمات :

١ ـ انه يحدث بسرعة وبمعدلات متسارعة في خلال حقبة زمنية محددة فإذا أخذنا الروبوت على سبيل المثال نجد أن الولايات المتحدة سبقت إلى اكتشاف المعرفة الفنية اللازمة لصناعته ، وانشئت أول شركة لصناعته باسم (Animation) في عام ١٩٥٩ وقامت بتصنيع أول روبوت في عام ١٩٦٦ وعرض لأول مرة في اليابان في عام ١٩٦٧ ، وفي عام ١٩٦٨ تم توقيع اتفاق لنقل الخبرة التكنولوجية المتعلقة به وتم تصنيع أول روبوت في اليابان في عام ١٩٧٠ ، ولكن سرعان ما حققت اليابان قفزات نوعية في هذه الصناعة في العشر سنوات التالية بما جعلها الدولة الرائدة . وتؤدي سرعة التطور العلمي - التكنولوجي إلى وضع الأساس لاعادة ترتيب عناصر قوة الدول وعلاقات القوة بينها .

يتضح هذا التسارع العلمي أيضاً في ضيق المدة اللازمة لتطبيق الأفكار والاكتشافات العلمية على الصعيد العلمي فبينما تطلب ذلك بالنسبة للصورة الفوتوغرافية ١١٢ سنة ، ٥٦ سنة للهاتف ، ٣٥ سنة للمذياع ، ١٢ سنة للتليفزيون ، فإنه تطلب ٥ سنوات لأجهزة الترانزستور، ٣ سنوات للدوائر الكاملة ، وسنة واحدة لأشعة الليزر.

لقد أدت هذه السرعة أو ما أسماه ألفين توفلر « الوصول المبكر للمستقبل » إلى مشكلة « تكيف » بين الانسان والعالم الذي يتغير حوله ، والذي يفرض في تغيره أسئلة جديدة ، و يثير تحديات مستحدثة لم يكن للإنسان سابق عهد بها .

٢ ـ انه يؤدي إلى مزيد من ترابط العالم وتداخله ، وإلى ادراك أن ما يحدث في جزء من العالم يطرح تأثيراته على بقية دول العالم - بدرجات مختلفة بالطبع - فالعلاقات التجارية بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي مثلاً تؤثر على سعر القمح في العالم ، والأوضاع السياسية في منطقة الخليج تؤثر على أسعار النفط في العالم ، والاستقرار السياسي في بعض دول العالم الثالث له تداعيات اقليمية ودولية . هذه الترابطات والعلاقات بين العوامل الداخلية والاقليمية والدولية توضح مدى ترابط العالم وتشابكه .

وهكذا فمع أن الانسان يعيش على الأرض من عدة ملايين من السنين ، فإنه في السنوات الأخيرة فقط يمكن القول بأننا نعيش في مجتمع دولي أو عالمي بحق . واذا اعتبرنا أن الحضارة هي أنماط المعيشة الفعلية في علاقة الانسان ببيئته ، فإنه تحت تأثير التطور العلمي المعاصر يمكن القول بأننا نتجه نحو مزيد من التداخل الحضاري . يتمثل

ذلك في السهولة التي يتم بها انتقال البشر والسلع والأفكار والمعلومات عبر الحدود الدولية ، كما يتمثل في الدور المتزايد للشركات دولية النشاط ، وفي دولنة الاقتصاد العالمي، وفي الذيوع العالمي للأفكار المستحدثة، وفي طرح عدد من القضايا مثل انتشار السلاح النووي، والفقر، وقانون البحار، والاتصالات، والتلوث على مستوى عالمي (٨٣).

٣ ــ انه يؤدي إلى عالم أكثر خطراً وإلى ازدياد المخاطر على الجنس البشري. ولعله من السخرية أن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي حقق الكثير من المنجزات هو الذي أوجد عالماً مخيفاً يواجه أزمات الحروب النووية وقلة الموارد أو نضوبها والتلوث البيئي وتدهور البيئة.

ففي سياق هذا التطور العلمي حدث تقدم هائل في صناعة السلاح ويقدر المتخصصون أنه يوجد اليوم حوالى ٥٠ ألف رأس نووي تقدر القوة التدميرية لكل منها بما يماثل مليون وستمائة ألف مرة قوة القنبلة التي القيت على هيروشيما أضف إلى ذلك التطور الكمي والكيفي في صناعة السلاح التقليدي والأسلحة الكيماوية، والأخطار المترتبة على تسليح الفضاء. وكان من شأن تزايد الانفاق العسكري اثارة قضية العلاقة بين التسلح والتنمية على مستوى الدول المتقدمة ذاتها وقدرتها على الحفاظ على مستوى المعيشة في مجتمعاتها، ناهيك عن قدرتها على تقديم المساعدات للدول النامية. من ناحية أخرى فإن سباق التسلح على المستوى العالمي عادة ما يفرز عدداً من سباقات التسلح على المستوى الاقليمي الأمر الذي ينهك القدرات الاقتصادية للدول النامية.

وفي هذا السياق ازدادت الهوة بين المتقدمين والمتخلفين، وازداد انخفاض أسعار المواد الأولية، واتبعت الدول الصناعية المتقدمة سياسات حمائية، وتحولت قضية الديون إلى مشكلة مزمنة.

٤ ــ انه يؤدي إلى تقسيم دولي جديد للعمل تحتل فيه الولايات المتحدة واليابان مكاناً متميزاً، وتزداد فيه مشاكل الدول النامية، وتتسع الفجوة بين الذين يمتلكون قدرات التعامل مع الثورة العلمية - التكنولوجية والذين لا يستطيعون، ويعطي هذا الوضع للمتقدمين قدرات اضافية تمكنهم من الهيمنة والتغلغل والسيطرة فالميزة النسبية للدول النامية (والتي كانت تغري الشركات دولية النشاط بالاستثمار فيها) وهي رخص الأيدي العاملة سوف تتجه تدريجياً للانخفاض تحت تأثير التطور التكنولوجي (إلا فيما يتعلق بالصناعات الملوثة للبيئة أو ما شابه ذلك) كما أن هذا التطور سوف يؤدي إلى قفزة نوعية في درجة تعقد وتقدم الصناعة ونوع المهارات اللازمة لادارتها. وفي أغلب دول العالم

الثالث فإن البناء التحتي للعلم والتكنولوجيا لا يسمح بالتعامل مع هذه الصناعة بل ان بعض هذه الدول لم تستوعب بعد ثمار الثورة الصناعية الأولى وما زالت في مراحل التصنيع المبكرة. وسوف يؤدي الاستمرار في التصنيع وفقاً للمفهوم الذي ساد من قبل إلى مزيد من التهميش وضياع الموارد لدول العالم الثالث.

٥ ـ أنه يؤدي إلى ازدياد أهمية دور المعرفة فالسمة الرئيسة للثورة العلمية - التكنولوجية المعاصرة هي اعتمادها على المعلومات والمعرفة وانها تقوم على مصدر متجدد ولا نهائي قوامه العقل الانساني. فعلى خلاف الثورة الصناعية الأولى التي اعتمدت على مصادر غير متجددة كالحديد والفحم والنفط، فان الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة تعتمد على مصدر متجدد وهو التدفق اللامتناهي واللامحدود للمعرفة والأفكار. ومكن التقدم العلمي في مجالات الأقمار الصناعية والحاسبات الآلية والالكترونيات الدقيقة من تخزين وتشغيل واسترجاع وارسال كميات هائلة من المعلومات عبر المسافات الهائلة وذلك بنفقات متناقصة وفي وقت محدود للغاية.

وقد أدى ذلك إلى اعادة النظر في مفهوم المعلومات وفي كيفية استخدامها والآثار المترتبة على ذلك بحيث أصبح ينظر لها كمصدر متجدد وكأحد الموارد الاقتصادية شأنها في ذلك شأن عناصر الانتاج الأخرى. و يتسم هذا المورد بأربع سمات هامة هي أنه مصدره العقل الانساني، وانه مصدر متجدد ومستمر وغير ناضب وانه يمكن أن يتداوله الناس و يشتركون فيه دون أن تضيع قيمته أو يبلى وانه يمكن نقله من مكان لآخر بسرعة فائقة. وفي هذا السياق يصبح انتقال المعلومات بمثابة أحد مظاهر انتقال السلع أو انتقال أحد عناصر الانتاج.

في هذا السياق برزت تكنولوجيا المعلومات وهي تلك التكنولوجيا التي تتعلق بجمع وتوصيل وتخزين واستعادة ومعالجة وتخليق المعلومات، ونشأت حول هذه العمليات مجموعة من الوظائف تسمى بضاعة المعلومات كما برز مفهوم التيليماتيك و يقصد به معالجة المعلومات عن بُعد والتي تتم نتيجة التعاون بين مراكز ضخمة لمعالجة البيانات وشبكات الاتصال الجماهيري(٨٤).

وهناك حوار حول الآثار المترتبة على ثورة المعلومات والنتائج الاجتماعية والسياسية لها. فهناك تأثيرها على التنظيم الاجتماعي وعلاقات العمل، فعلى عكس الثورة الصناعية التي فصلت بين المنزل ومكان العمل فإن ثورة المعلومات والاتصالات لها تأثير معاكس. و يستطيع المشتغلون بصناعة المعلومات أن يقوموا بوظائفهم في منازلهم، وسوف يكون لذلك تأثيره على مركزية العمل، وسوف يدعم من الاتجاه نحو اللامركزية، كما أنها سوف تؤثر على مفهوم

السلطة . ففي التنظيم الاقتصادي والاداري الراهن فإن شاغلي المناصب العليا في المجتمع عادة ما يكونون أكثر معرفة بالمعلومات وعادة ما يكون حجم وكمية المعلومات المتاحة لشخص ما هي مؤشر على مكانته أو نفوذه في المجتمع . وفي مقابل ذلك فإن ثورة المعلومات سوف تجعل أعداداً كبيرة من المواطنين على بينة من الكثير من البيانات كما سوف تؤثر على مفهوم التنظيم بحيث يتراجع شكل المنظمات الرأسية ذات الطابع الهرمي و يبرز مفهوم شبكات المنظمات . وأخيراً سوف يكون لثورة المعلومات تأثيرها على المواصلات وحاجة الانسان إلى الانتقال من مكان إلى آخر للتعرف على أمر ما أو لتبادل الرأي في قضية ما . فلن يصبح الانسان بحاجة إلى مثل هذا الانتقال حيث يستطيع من خلال شبكات الا تصال أن يدخل في حوار مع آخرين أو يستفسر عن أمر ما من جامعة تبعد عنه آلاف الأميال وهو غرفة مكتبة .

ثورة المعلومات لها أيضاً آثارها على مفهوم التعليم ونوع القدرات العقلية التي ينبغي أن يخاطبها و يسعى إلى تنميتها . ففي سياق هذه الثورة فإن التعليم ينبغي أن يركز على قدرات حل المشاكل والتعرف على الحلول المناسبة لها ، والقدرة على ابتكار الحلول والأساليب الجديدة . و يقدم الحاسب الآلي طرقاً جديدة للتعليم ، و يندر أن توجد مدرسة في الدول المتقدمة تخلو من معمل للحاسبات الآلية بحيث أصبحت القدرة على التعامل مع الحاسبات وعمل برامج مبسطة عليها من المهارات الأساسية التي تقوم المدارس بتوفيرها .

ولكن ثورة المعلومات ليست بدون مشاكل أو مخاطر. فهناك مشكلة خصوصية الانسان وقدرته على الاحتفاظ بدائرة من المعلومات الخاصة ، ومن الواضح من التجر بة العملية في البلاد المتقدمة ان قدرة الإنسان على ذلك تتقلص باستمرار أمام ثورة المعلومات التي تقتحم حياته الخاصة وتضع كل المعلومات والبيانات المتعلقة به و بأسرته و بعمله في الحاسب الآلي ، والذي يتم تحديثه باستمرار. وهكذا فإن ثورة المعلومات يمكن أن تدعم من سلطة الدولة وجهازها في مواجهة الفرد . وهناك مشكلة تدفق المعلومات والآثار السياسية المترتبة على ذلك في حالة البث التلفز يوني المباشر من الدول الكبرى واحتمالات التسلل الثقافي والتأثير الفكري على الأمزجة والعقول . وهناك مشكلة الملكية ومن ينبغي أن يملك صناعة المعلومات ومن ثم يستطيع أن يوجهها لخدمة أهداف دون أخرى وكيفية الرقابة على هذه الصناعة . المهم أن نتذكر أن المعلومات هي سلاح استراتيجي وأنها ليست حرة أو مجانية كما يبدو على السطح وان أحد مجالات الصراع في عالمنا المعاصر هو الصراع على المعلومات (٨٥) .

لسنا هنا بصدد ابداء أحكام أخلاقية على هذه الثورة التكنولوجية فهي تحمل من الفرص بقدر ما تحمل من المخاطر ، وهي واعدة بقدر ما هي مهددة . لقد قال جان جاك روسو ان التقدم العلمي لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الأخلاق الاجتماعية . وهو قول صحيح فمع استمرار التقدم التكنولوجي تشهد المجتمعات الصناعية المتقدمة مناقشات حول أوضاعها الأخلاقية

والروحية وحول دور الإنسان في هذا المجتمع التكنولوجي. كما تدور مناقشات حول الثمن الذي يجب على البشرية أن تدفعه من أجل الوصول إليه.

* * *

أما بعد ... فإن هناك العديد من التساؤلات التي تطرح نفسها عن آثار التطور العالمي بأبعاده المختلفة على مستقبل التعليم في العالم بوجه عام، وعلى مستقبل التعليم في الوطن العربي بوجه خاص. ولعله من المناسب أن نطرح تصوراتنا بهذا الشأن بعد جولة من تجارب تطوير التعليم في كل من البلدان المتقدمة والبلدان النامية في البابين التاليين، حيث نقدم من خاتمة هذا الكتاب ما نراه عن المهام والتحديات التي يجب أن يتصدى لها تعليم المستقبل في الوطن العربي.

الهوامش

(١) Victor Ferkiss, **Futurology: Promise, Performance, Prospect** (Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1977), p.6.

(٢) انظر الكتاب الرئيسي في الموضوع Marvin S. Soroos, **Beyond Sovereignty The Challange of Global Policy** (Columbia: University of Southern Carolina Press, 1986).

(٣) صدر في عام ١٩٨٧ في الولايات المتحدة كتابان يتناولان مشكلة التعليم في علاقتها بالمجتمع الأمريكي.

E.D. Hirsch. Jr. **Cultural literacy, What Every American Needs to Know,** (Boston: Houghton Mifflin Co. 1987) and Allan Bloom. **The Closing of American Mind,** (New York: Simon and Schuster, 1987).

(٤) Global Models World Futures and Public Policy, (Washington D.C.: Congress of The U.S. Office of Technology Assessment, N.D.).

(٥) انظر في عرض حركة النماذج لمستقبل العالم
Harold D. Lasswell, "The Promise of The World Order Modelling Movement, **World Politics.** 29 (3), pp. 425-437, "Towards Integrated Global Models: From Economic-Engineering To Social Science Modeling", **Journal Of Policy Modeling,** Vol. 3 (1979), pp. 445-464.

(٦) دونيلا ميدوز: «النماذج العالمية وتصور العالم، **المجال**، ١٨٦، سبتمبر ١٩٨٦، ص ص ١-٢.

(٧) حسن صعب: **المقاربة المستقبلية للإنماء العربي**، (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩)، ص ٢٧١.

(٨) ابراهيم سعد الدين، محمد محمود الامام وآخرون: «الوطن العربي عام ٢٠٠٠»، **مجلة المستقبل العربي**، ١٩، سبتمبر ١٩٨٠، ص ص ٦-٤٠.

(٩) اسامة أمين الخولي: «نظرة على الدراسات المستقبلية دولياً وعربياً»، **العربي**، ٣١٤، يناير ١٩٨٥، ص ص ١٦-٢١.

(١٠) عبدالمنعم مصطفى: «بعد أربعين عاماً: جامعة الدول العربية ستصبح غير ذات موضوع»، **الهلال**، يناير ١٩٥٩، ص ص ٣٨-٤٤.

(١١) عبدالعظيم أنيس: «مستقبل البشرية والنماذج العالمية هل يتجه العالم نحو كارثة أم مجتمع جديد»، **الهلال**، يناير ١٩٨٥، ص ص ٣٢-٣٧.

(١٢) رشدي سعيد: «مستقبل الثروة المعدنية في مصر: انقذوا ثروتنا المعدنية من مكاتب الخبرة الأجنبية» **الهلال**، يناير ١٩٨٥، ص ص ٣٨-٤٣.

(١٣) سعيد اسماعيل علي : « التعليم وتحديات المستقبل » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٤٤-٥١ .

(١٤) جلال أمين : «مستقبل الصناعة الوطنية : الأثرياء والفقراء في فم الغرباء.. »، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٦٠-٦٦ .

(١٥) هذه الموضوعات الأربع هي :

* مطاع صفدي : «وأين مستقبل العرب» ، **الفكر العربي** (بيروت) ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤-٩.
* ماجد فخري : « تطور فكرة المستقبل في العصور القديمة والحديثة » ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٠-٢٠ .
* محمود زايد : «علم المستقبل في وقتنا الحاضر» ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٣٦-٤٠ .
* خلدون الشمعة : «تعريفات حول المستقبلية / سوسيولوجيا المستقبل بين المستقبلية وعلم المستقبل » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٢١٠-٢١٥ .

(١٦) قسطنطين زريق : «الحضارة الانسانية .. إلى أين » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤٨-٢٢ .

(١٧) حافظ الجمالي : «التراث والمستقبل » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٥٩-١٨١ .

(١٨) سيف الدين حافظ : «الثروة الطبيعية العربية وآفاق شعوبها » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٣٩-١٥٨ .

(١٩) جورج قرم : «تأملات حول مستقبل الطاقة في العالم العربي على ضوء دراسات نادي روما » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤١-٤٧ .

(٢٠) محي الدين ملميش : «أضواء على الوضع السكاني العالمي والعربي» ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٦٣-٨٦ .

(٢١) سعدالدين ابراهيم : «حاضر المدن العربية ومستقبلها » ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٨٧-١٨٦ .

(٢٢) عدنان اسكندر : «مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي» ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١١٧-١٣٠ .

(٢٣) عدنان الأمين : «الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي» ، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٩٧-١٠٩ .

(٢٤) نبيل الدجاني : «تحديات الثورة الاعلامية عالمياً وعربياً»، **الفكر العربي** ، (بيروت) ، ١٠ ، مارس/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٨٢-١٩٦ .

(٢٥) علي الدين هلال : «التعريف بدراسات المستقبل» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٦٧-٦٩ .

(٢٦) سعدالدين ابراهيم : «مستقبل الوطن العربي بين الممكن والمحتمل» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٩٠-٩٨ .

(٢٧) عبدالمنعم المشاط : «الوطن العربي والعالم الثالث في العقد القادم» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٧٦-٨٢ .

(٢٨) سامي منصور : «الدور العربي في استراتيجيات الكتل الدولية» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٩٩-١٠٤ .

(٢٩) عبدالمنعم سعيد : «رؤية لمستقبل العلاقات العربية الأمريكية» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٥-١١١ .

(٣٠) محمد السيد سليم : «المسارات المختلفة للصراع العربي - الاسرائيلي» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ١١٢-١١٨ . تضمن الملف أيضاً دراسات تتناول الجوانب التنموية والاقتصادية مثل دراسة على نصار عن «التحديات الحالية والمستقبلية في مجال التنمية العربية» ، ص ص ٧٠-٧٥ . ودراسة محمد السيد سعيد عن «الاقتصاديات العربية بين الواقع والمستقبل» ، ص ص ١٢٩-١٤٠ . بالاضافة إلى دراسة نادية رمسيس فرج عن «احتمالات التطور الديمقراطي في العالم العربي» ، ص ص ٨٣-٨٩ .

(٣١) محمد الرميحي : «قراءة في مستقبل الوطن العربي» ، **مجلة العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٨-١٥ .

(٣٢) اسامة أمين الخولي : «نظرة على الدراسات المستقبلية دولياً وعربياً» ، **مجلة العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ١٦-٢١ .

(٣٣) أحمد كمال أبو المجد : «نظرة الى مستقبل العرب والمسلمين» ، **مجلة العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٢٢-٢٧ .

(٣٤) حسن صعب : «المقاربة المستقبلية للانماء العربي» ، (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩) .

(٣٥) نفس المرجع ، ص ١١٠ .

(٣٦) نفس المرجع ، ص ١١٤ .

(٣٧) نفس المرجع ، ص ص ١٨١ - ١٩١ .

(٣٨) نفس المرجع ، ص ص ٢٧٠ - ٢٩٠ .

(٣٩) نفس المرجع ، ص ص ٢٧١ - ٢٧٢ .

(٤٠) قسطنطين زريق : « **نحن والمستقبل** » ، (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠)

(٤١) قسطنطين زريق : « **مطالب المستقبل العربي .. هموم وتساؤلات** » ، (بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣) ص ص ٤٩-٥١ .

(٤٢) نفس المرجع السابق ، ص ص ٥٣-٦١ .

(٤٣) نفس المرجع السابق ، ص ٦٦ .

(٤٤) أحمد صدقي الدجاني : « **رؤى مستقبلية عربية للثمانينات** » ، (القاهرة : دار المستقبل العربي ، ١٩٨٣) .

(٤٥) هاني عبدالمنعم خلاف : « **المستقبلية والمجتمع المصري** » ، (القاهرة : دار الهلال ، ١٩٨٦) .

(٤٦) نفس المرجع ، ص ص ٦٩-٧٠ .

(٤٧) ابراهيم سعدالدين ، علي نصار ، اسماعيل صبري عبدالله ، محمود عبدالفضيل : **صور المستقبل العربي** ، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ١٩٨٢) .

(٤٨) نفس المرجع ، ص ص ٩-١٨ .

(٤٩) نفس المرجع ، ص ص ١٩-٦٣ .

(٥٠) نفس المرجع ، ص ص ٦٥-١٢٩ .

(٥١) منير شفيق : « نظرات مستقبلية في تطور الاتجاهات الوجودية في الوطن العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١١ ، يناير ١٩٨٠ ، ص ص ٥٨-٧١ .

(٥٢) حليم بركات : « مستقبل الاندماج الاجتماعي والسياسي في الوطن العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٦ ، يونيو ١٩٨٠ ، ص ص ٦-٢٣ .

(٥٣) مهدي المنجرة : « المغرب الكبير عام ٢٠٠٠ » ، **المستقبل العربي** ، ٥٣ ، يوليو ١٩٨٣ ، ص ص ٤-١٧ .

(٥٤) علي نصار : « العرب والعالم .. أو البحث عن مستقبل » ، **المستقبل العربي** ، ٨٣ ، يناير ١٩٨٦ ، ص ص ٦٠-٧٧ .

(٥٥) جامعة الأمم المتحدة : « المستقبلات العربية البديلة »، ١٩٨٠ ، ص ص ٥-٦ .

(٥٦) ملف المستقبلات العربية البديلة : « هذا الملف » ، ١ ، مايو ١٩٨١ ، ص ص ٤-٧ .

(٥٧) ملف المستقبلات العربية البديلة : « من الممكن أن نشكل مستقبلنا بأنفسنا »، ٢ ، سبتمبر ١٩٨١ ، ص ص ٤-١٩ . وهي من مقدمة كتاب - صور المستقبل العربي - الذي سبقت الاشارة اليه من قبل .

(٥٨) أنطوان زحلان : « العلم والتكنولوجيا والمستقبلات العربية »، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٨ ، ابريل ١٩٨٣ ، ص ص ٥-٨ .

(٥٩) توفيق الطويل : « الفكر العربي بين الماضي والحاضر »، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، يناير ١٩٨٢ ، ص ص ٣٧-٣٨ .
وأيضاً حسن حنفي : « التراث والتغير الاجتماعي »، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، يناير ١٩٨٢ ، ص ص ٣٩-٤٢ .

(٦٠) ملف المستقبلات العربية البديلة ، « اشكالية الديمقراطية في الوطن العربي »، ٧ ، يناير ١٩٨٣ ، ص ص ٢٢-٢٣ .

(٦١) عصام نعمان : « أية ديمقراطية للوطن العربي »، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٧ ، يناير ١٩٨٣ ، ص ص ٣٤-٤٤ .

(٦٢) مصطفى كامل السيد : « اطار لدراسة الديمقراطية في الوطن العربي »، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٨ ، اكتوبر ١٩٨٥ .

(٦٣) أبو سيف يوسف ولطفي الخولي : « اليسار العربي الراديكالي : مواقفه ، أزماته ، رؤيته المستقبلية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة**، ١١ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٩-٢١ .

(٦٤) ملف المستقبلات العربية البديلة : « أبعاد الفجوة الدينية والسياسية » ، من أوراق المشروع التي قدمت إلى ندوة تمهيدية بالقيروان (تونس) لمناقشة المقترح المبدئي الخاص بمحاور بحث ظاهرة « الصحوة الدينية الإسلامية » (١٠-١١ مارس ١٩٨٣)، ١٠ ، اكتوبر ١٩٨٣ ، ص ص ١١-٢٣ .
وأيضاً : محمد أحمد خلف الله : « مستقبل الصحوة الإسلامية »، ١٣ ، ١٤ ، يوليو/اكتوبر ١٩٨٤ ، ص ص ٣٠-٣٧ ، ص ص ٣٠-٤٩ .

(٦٥) سعاد اسماعيل : « قطاع التعليم ودوره المستقبلي في الوطن العربي »، **ملف المستقبلات العربية البديلة**، ١٠ ، اكتوبر ١٩٨٣ ، ص ص ٥-١٠ .

(٦٦) علي الدين هلال وآخرون، **العرب والعالم**، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

(٦٧) ابراهيم سعدالدين وآخرون : **التنمية العربية**، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية - تحت الطبع).

(٦٨) سعدالدين ابراهيم وآخرون : **المجتمع والدولة في الوطن العربي**، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

(٦٩) خير الدين حسيب وآخرون : **مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات**، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).

(٧٠) جدير بالذكر جهود منتدى الفكر العربي في مجالات التكنولوجيا والقمر الصناعي.

(٧١) عثمان حسين عثمان هندي : **التعليم والمشاركة السياسية**، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة المنيا، ١٩٨٧، ص ص ٤٥-٧١.
وكذلك يوسف نور عوض : **نقد العقل المتخلف** (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٥).

(٧٢) الكتاب الأساسي الذي يعبر عن هذا الاتجاه

James Sleman, ed., **Education and Political Development,** (Princeton: Princeton University Press, 1965).

(٧٣) كمال المنوفي : «التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر»، **مصر المعاصرة**، ٣٥٥، يناير ١٩٧٤، ص ٣١٢.

(٧٤) عبدالباسط محمد حسن : «المدرسة وبناء الانسان العصري»، **مجلة تنمية المجتمع**، يوليو ١٩٧٨، ص ٢٩.

(٧٥) السيد سلامة الخميسي، **التخطيط للتربية السياسية لشباب الجامعات في دور الأبعاد السياسية والاجتماعية للمجتمع المصري**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٩٨٤، ص ص ٣٥-٤٠.

(٧٦) نفس المرجع، ص ص ٥٤-٦٣.

(٧٧) حامد عمار، **في بناء الإنسان العربي، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي**، (الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨)، ص ص ١٨٣-١٨٤.

(٧٨) كمال نجيب : «التبعية والتربية في العالم الثالث»، **التربية المعاصرة**، ٢، سبتمبر ١٩٨٤، ص ٩-١٢.

(٧٩) عثمان حسين هندي ، مرجع سابق ، ص ص ٥٧-٦١ .

(٨٠) يوسف نورعوض ، مرجع سابق ، ص ص ٩١-١١٩ .

(٨١) Otto Hieronymi, ed., **Technology and International Relations** (London: Macmillan Press, 1987).

وكذلك الدراسة الرائدة باللغة العربية ، عبدالمنعم سعيد : **العرب ومستقبل النظام العالمي** (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٧). وبالذات ص ص ٤٦-٧٣ .

(٨٢) خير الدين حسيب وآخرون : **مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات** (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨) ص ص، ١٨٦-١٨٧ .

(٨٣) استفدت في هذا الجزء من كتابات اسامة أمين الخولي وخصوصاً مساهمته بعنوان : « أفكار في شأن التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة » ، والمنشورة في كتاب **التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها** (عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٦) ص ص ٣٩-٥٦ .

(٨٤) عليّ الدين هلال : « ثورة الهندسة الوراثية » ، **الدوحة** ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٤-١٥ .

(٨٥) Joseph S. Szyliowicz, "Technology and the Nation state; An overview". In Szyliowicz, ed., **Technology and International Relations** (New York: Praeger, 1981), pp 1-39.

المراجـع

١ ـ العربيــة

كــتب

ابراهيم ، سعد الدين وآخرون : **صور المستقبل العربي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ١٩٨٢ .

ابراهيم ، سعد الدين وآخرون : **المجتمع والدولة في الوطن العربي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

حسيب ، خيرالدين وآخرون : **مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

حمادي ، سعدون وآخرون : **دور التعليم في الوحدة العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

خلاف ، هاني عبدالمنعم : **المستقبلية والمجتمع المصري** . القاهرة : دار الهلال ، ١٩٨٦ .

الخميسي ، السيد سلامة : **التخطيط للتربية السياسية لشباب الجامعات في دور الأبعاد السياسية والاجتماعية للمجتمع المصري** ، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٤ .

ــــــــ : **مطالب المستقبل العربي .. هموم وتساؤلات** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

زريق ، قسطنطين : **نحن والمستقبل** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .

سعد الدين ، ابراهيم وآخرون : **التنمية العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية [تحت الطبع] .

سعيد ، عبدالمنعم : **العرب ومستقبل النظام العالمي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٧ .

صعب ، حسن : **المقاربة المستقبلية للانماء العربي** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

عمار ، حامد : **في بناء الانسان العربي ، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ .

عوض ، يوسف نور : **نقد العقل المتخلف** . بيروت : دار العلم للملايين . ١٩٨٥ .

مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بالتعاون مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومنظمة اليونسكو : **التعليم العالي والنظام الدولي الجديد** . الرياض : مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ١٩٨٧ .

منتدى الفكر العربي : **التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها** . عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٦ .

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) : **تأمل في مستقبل التنمية التربوية** . باريس : اليونسكو، ١٩٨٦ .

هلال ، علي الدين وآخرون : **العرب والعالم** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

هندي ، عثمان حسين عثمان : **التعليم والمشاركة السياسية** ، رسالة دكتوراة مقدمة إلى كلية الآداب ، جامعة المنيا ، ١٩٨٧ .

دوريـــــات

ابراهيم ، سعد الدين : «حاضر المدن العربية ومستقبلها» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ .

ابراهيم ، سعد الدين : «مستقبل الوطن العربي بين الممكن والمحتمل» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٧٥ ، ص ص ٩٠-٩٨ .

أبو المجد ، أحمد كمال : «نظرة إلى مستقبل العرب والمسلمين» ، **العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، ص ص ٢٢-٢٧ .

اسكندر ، عدنان : «مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١١٧-١٣٠ .

اسماعيل ، سعاد : «قطاع التعليم ودوره المستقبلي في الوطن العربي» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، ١٠ ، اكتوبر ١٩٨٣ ، ص ص ٥-١٠ .

أمين ، جلال : «مستقبل الصناعة الوطنية : الأثرياء والفقراء في فم الغرباء..» ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٦٠-٦٦ .

الأمين ، عدنان : «الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٩٧-٢٠٩ .

أنيس ، عبد العظيم : «مستقبل البشرية والنماذج العالمية : هل يتجه العالم نحو كارثة أم مجتمع جديد» ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٢-٣٧ .

بركات ، حليم : «مستقبل الاندماج الاجتماعي والسياسي في المجتمع العربي» ، **المستقبل العربي** ، ١٦ ، يونيو ١٩٨٠ ، ص ص ٦-٢٣ .

الجمالي ، حافظ : «التراث والمستقبل» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٥٩-١٨١ .

حافظ ، سيف الدين : «الثورة الطبيعية العربية وآفاق شعوبها» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٣٩-١٥٨ .

حسن ، عبدالباسط محمد : «المدرسة وبناء الانسان العصري» ، **مجلة تنمية المجتمع** ، يوليو ١٩٧٨ ، ص ٢٩ .

حنفي ، حسن : «التراث والتغير الاجتماعي» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، ٣ ، يناير ١٩٨٢ ، ص ص ٣٩-٤٢ .

خلف الله ، محمد أحمد : «مستقبل الصحوة الإسلامية» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، العددان ١٣ و ١٤ ، يوليو واكتوبر ١٩٨٤ ، ص ص ٣٠-٣٧ ، ص ص ٣٠-٤٩ .

الخولي ، أسامة أمين : «نظرة على الدراسات المستقبلية دولياً وعربياً» ، **العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ١٦-٢١ .

الدجاني ، نبيل : «تحديات الثورة الاعلامية عالمياً وعربياً» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٨٢-١٩٦ .

الرميحي ، محمد : «قراءة في مستقبل الوطن العربي» ، **العربي** (الكويت) ، ٣١٤ ، ص ص ٨-١٥ .

زايد ، محمود : «علم المستقبل في وقتنا الحاضر» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٣٦-٤٠ .

زحلان ، أنطوان : «العلم والتكنولوجيا والمستقبلات العربية» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، ٨ ، ابريل ١٩٨٣ ، ص ص ٥-٨ .

زريق ، قسطنطين : « الحضارة الانسانية .. إلى أين » ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤٨-٢٢ .

سالم ، نادية حسن : « التنشئة السياسية للطفل العربي : دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية » ، **المستقبل العربي** ، ٥١ ، مايو ١٩٨٣ ، ص ص ٥٤-٦٨ .

سعد الدين ، ابراهيم ، محمد محمود الامام وآخرون : « الوطن العربي عام ٢٠٠٠ » ، **المستقبل العربي** ، ١٩ ، سبتمبر ١٩٨٠ ، ص ص ٦-٤٠ .

سعيد ، رشدي : « مستقبل الثروة المعدنية في مصر : انقذوا ثروتنا المعدنية من مكاتب الخبرة الأجنبية » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٨-٤٣ .

سعيد ، عبد المنعم : « رؤية لمستقبل العلاقات العربية الأمريكية » ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٥-١١١ .

سعيد ، محمد السيد : « الاقتصاديات العربية بين الواقع والمستقبل » ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ١٢٩-١٤٠ .

سليم ، محمد السيد : « المسارات المختلفة للصراع العربي - الاسرائيلي » ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ١١٢-١١٨ .

السيد ، مصطفى كامل : « اطار لدراسة الديمقراطية في الوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، ١٨ ، اكتوبر ١٩٨٥ ، ص ص

شفيق ، منير : « نظرات مستقبلية في تطور الاتجاهات الوجودية في الوطن العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١١ ، يناير ١٩٨٠ ، ص ص ٥٨-٧١ .

شلبي ، أحمد عبدالعزيز : « استراتيجية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٩ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦١-٧٢ .

الشمعة ، خلدون : « تعريفات حول المستقبلية / سوسيولوجيا المستقبل بين المستقبلية وعلم المستقبل » ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٢١٠-٢١٥ .

صفدي ، مطاع : « وأين مستقبل العرب » ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤-٩ .

الطويل ، توفيق : « الفكر العربي بين الماضي والمستقبل » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** (جامعة الأمم المتحدة) ، ٣ ، يناير ١٩٨٢ ، ص ص ٣٧-٣٨ .

طرابيشي ، جورج : «الخريطة التعليمية للوطن العربي» ، **الوحدة** ، السنة الثانية ، ١٤ ، تشرين ثاني / نوفمبر ١٩٨٥ ، ص ص ٥٤-٥٩ .

علي ، سعيد اسماعيل : «التعليم وتحديات المستقبل» ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٤٤-٥١ .

فخري ، ماجد : «تطور فكرة المستقبل في العصور القديمة والحديثة» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٠-٢٠ .

فرح ، نادية رمسيس : «احتمالات التطور الديمقراطي في العالم العربي» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٨٣-٨٩ .

قرم ، جورج : «تأملات حول مستقبل الطاقة في العالم العربي على ضوء دراسات نادي روما» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤١-٤٧ .

قناوي ، هدى : «الديمقراطية وأنماط التنشئة في المجتمع العربي» ، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس** (اشراف سعيد اسماعيل علي) ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٢١-١٤٤ .

كينج ، الكسندر (رئيس نادي روما) : «كيف نرى نموذج المستقبل» ، **قضايا السلم والاشتراكية** ، ١٩٨٧ ، ص ٦٢ .

المشاط ، عبدالمنعم : «الوطن العربي والعالم الثالث في العقد القادم» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٧٦-٨٢ .

مصطفى ، عبد المنعم : «بعد أربعين عاماً : جامعة الدول العربية ستصبح غير ذات موضوع» ، **الهلال** ، يناير ١٩٥٩ ، ص ص ٣٨-٤٤ .

ملميش ، محي الدين : «أضواء على الوضع السكاني العالمي والعربي» ، **الفكر العربي** (بيروت) ، ١٠ ، مارس - ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٦٣-٨٦ .

المنجرة ، مهدي : «المغرب الكبير عام ٢٠٠٠» ، **المستقبل العربي** ، ٥٣ ، يوليو ١٩٨٣ ، ص ص ٤-١٧ .

منصور ، سامي : «الدور العربي في استراتيجيات الكتل الدولية» ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٩٩-١٠٤ .

المنوفي ، كمال : «التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر» ، **مصر المعاصرة** ، السنة ٦٥ ، العدد ٣٥٥ ، يناير ١٩٧٤ ، ص ٣١٢ .

ميدوز ، دونيلا : « النماذج العالمية وتصور العالم » ، **المجال** ، ١٨٦ ، سبتمبر ١٩٨٦ ، ص ص ١-٢ .

نجيب ، كمال : « التبعية والتربية في العالم الثالث » ، **التربية المعاصرة** ، ٢ ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ٩-١٢ .

نصار ، علي : « التحديات الحالية والمستقبلية في مجال التنمية العربية » ، **مجلة السياسة الدولية** (القاهرة) ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٧٠-٧٥ .

نصار ، علي : « العرب والعالم .. أو البحث عن مستقبل » ، **المستقبل العربي** ، ٨٣ ، يناير ١٩٨٦ ، ص ص ٦٠-٧٧ .

نعمان ، عصام : « أية ديمقراطية للوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٧ ، يناير ١٩٨٣ ، ص ص ٣٤-٤٤ .

هلال ، علي الدين : « التعريف بدراسات المستقبل » ، **مجلة السياسة الدولية (القاهرة)** ، ٧٥ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٦٧-٦٩ .

هلال ، علي الدين : « ثورة الهندسة الوراثية » ، **الدوحة** ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٤-١٥ .

يوسف ، أبو سيف : « من تقرير ندوة الحركة التقدمية العربية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، العددان ١٢ و١٣ ، ابريل و يوليو ١٩٨٤ ، ص ص ١٠-٢٨ ، ص ص ٩-١٣ .

يوسف ، أبو سيف ولطفي الخولي : « اليسار العربي الراديكالي : مواقفه ، أزماته ، رؤيته المستقبلية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١١ ، يناير ١٩٨٤ ، ص ص ٩-٢١ .

٢ ـ الأجنبية

Books

Anmente, Jerome. **New Electronic Pathways**. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1983.

Bloom, Alan. **The Closing of the American Mind**. New York: Simon and Schuster, 1987.

Ferkiss, Victor C. **Futurology: Promise, Performance, Pathways**. Beverly Hills, Calif,: Sage Publications, 1977.

Global Models, World Futures and Public Policy. Washington, D.C.: Congress of the US, Office of Technology Assessment, ND.

Hieronymi, Otto, ed. **Technology and International Relations**. London: Macmillan Press, 1987.

Hirsch, E.D., Jr. **Cultural Literacy, What Every American Needs to Know**. Boston: Houghton Mifflin Co., 1987.

Sleman, James, ed. **Educational and Political Development**. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.

Soroos, Marvin S. **Beyond Sovereignty: The Challenge of Global Policy**. Columbia, S.C.: University of Southern Carolina Press, 1986.

Szyliowicz, Joseph S., ed. **Technology and International Relations**. New York: Praeger, 1981.

Toffler, Alvin. **Future Shock**. New York:

———. **Preview and Premise**. London: Pan Books, 1983.

Periodicals

Laswell, Harold D. "The Promise of the World Order Modeling Movement," **World Politics**, XXIX, No. 3 (April, 1977) pp. 425-437.

Ward, Michael Don and Harold Guetzkow. "Toward Integrated Global Models: From Economic Engineering to Social Scince Modeling," **Journal of Policy Modeling**, Vol. 3 (1979), pp. 445-464.

Wilson, Beth. "When Technology Enhances Teaching." **The American Education** (Winter, 1986) pp. 1-11.





الباب الثاني *

تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة

(*) أعد هذا الباب كلاً من الدكتور سعدالدين ابراهيم ، استاذ علم الاجتماع السياسي بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ، وأمين عام منتدى الفكر العربي بعمان ، والدكتور فايز مراد مينا ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس .



٢ - ١ مقدمة

في مقدمة أهداف مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي رسم صورة مستقبلية لهذا التعليم بما يسمح للمسئولين ومتخذي القرار في الأمة العربية رسم سياسات تعليمية تؤدي إلى تطوير التعليم واختيار أفضل البدائل لتحقيق ذلك ، في اطار يسمح بتحقيق الأهداف القومية العليا ، و يتيح مواجهة تحديات العصر.

وقد كانت احدى الخطوات على هذا الطريق التعرف على أوضاع التعليم في بعض الدول المتقدمة وتوجهاتها الحالية والمستقبلية . لايعني هذا -بطبيعة الحال- أننا ندعو إلى نقل خبرات تلك الدول بحذافيرها إلى نظم التعليم في الوطن العربي ، ولكننا -على الجانب الآخر- نرى ضرورة أن نكون على وعي بنظم التعليم في الدول المتقدمة ومشكلاتها وتوجهاتها في المستقبل القريب والبعيد ، والأساليب التي تتخذها لعلاج تلك المشكلات ، والقضايا المثارة فيها فيما يختص بالتعليم ، الأمر الذي يسمح لنا بالافادة من خبرات الآخرين ، و يطرح بدائل متعددة للاختيار ، وذلك في ضوء ظروفنا الخاصة وطبيعة واقعنا الخاص .

ولتحقيق ذلك ، فإن الدراسة الحالية تتناول وصفاً مفصلاً نوعاً لنظم التعليم في السويد وألمانيا الديمقراطية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية واليابان ، مع عرض لأهم القضايا والمشكلات في نظام التعليم في كل منها ، وبعض التصورات المستقبلية الخاصة بتطويره . وقد قمنا بالتقديم لكل دراسة بخلفية عامة تسمح بالتعرف على بعض الملامح الرئيسة للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والجغرافية والديمغرافية ، وذلك بما يسمح بفهم وتفسير مضمون كل دراسة في سياقها الصحيح . كذلك فقد قمنا بتسليط الضوء على بعض التجارب أو الملامح المتميزة في النظم التعليمية التي تضمنتها هذه الدراسة ، كلما كان ذلك مناسباً .

ومن السهل أن يتبين القارىء أنه مع الاختلاف الواضح في بعض القضايا والمشكلات في نظم التعليم في تلك الدول ، واتصال بعضها بظروف خاصة لبعض تلك الدول -وان بعضها قضايا ومشكلات كبرى والأخرى فرعية ، فإنه يمكن أن نتوصل إلى بعض التوجهات العامة المشتركة -غالباً- فيما بينها . وقد تعبر العديد منها عن التوجهات الرئيسة في تعليم المستقبل .

ونحن ندعو كافة المسئولين والمعنيين بتطوير نظم التعليم في الوطن العربي إلى الدراسة المدققة لهذه التوجهات ، وتلمس السبل واختيار البدائل وابتكار الأساليب اللازمة للافادة منها في أمتنا العربية .

٢ ـ ٢ السـويـد

٢ ـ ٢ ـ ١ خلفيـة عامـة

السويد دولة صناعية غربية ، وان كان التصنيع قد جاء متأخراً بها ، فقد نما بسرعة كبيرة . وبالرغم من أن السويد لها نفس البنية الاجتماعية كما في دول أوروبا الغربية وشمال أمريكا ، فإنها تتميز بدرجة أكبر من الاستقرار السياسي والرعاية الأجتماعية للمواطنين والرخاء المادي ، الأمر الذي له دلالة خاصة في المناشط المتعلقة بالاصلاح ، ومن بينها اصلاح التعليم . ونشير في هذا السياق إلى أن حزب الأغلبية – حزب الديمقراطيين الاشتراكيين – قد ساد بدون منازع في الفترة من عام ١٩٣٢ إلى عام ١٩٧٦ ، وان الاضرابات تحدث بصورة قليلة التكرار نسبياً ، وان نسبة البطالة منخفضة نسبياً (حوالى ٣٪ من مجموع القوى العاملة في ١٩٨٣) . ومن مظاهر الرعاية الاجتماعية نظام للمعاشات الأساسية المرتبطة بالدخل ، ونظام التأمين الصحي ، وتعليم مجاني ، ومنح مخصصات للطفل ، ورعاية صحية مدرسية ، وغذاء مدرسي مجاني ، ومواد تعليمية مجانية ، ومنح لطلاب المدرسة الثانوية العليا ، وقروض للطلاب الذين يدرسون في مستوى التعليم العالي .

ويمكن القول بأن الفروق في الدخل وظروف العمل بين الطبقات الاجتماعية في السويد أقل من أي دولة غربية ، كما أن اصلاح التعليم ينظر إليه في اطار الاصلاح الاجتماعي وتطوير الرعاية الاجتماعية .

ويمكن أن يتوصل الدارس لنظام التعليم في السويد إلى أن المبادىء والسياسات الكبرى التي تحكم عمليات اصلاح التعليم في السويد ، منذ الحرب الثانية ، انما تتمثل في السعي إلى تحقيق ديمقراطية التعليم ، وتوجيه الاهتمام إلى كل من الفرد والمجتمع ، والمحافظة على التراث الثقافي ، والأخذ بمفهوم التربية المستمرة مدى الحياة . كما يمكن أن يلمس تأثر حركة الاصلاح التعليمي في السويد بحركة التربية التقدمية . كذلك يمكن القول ، ان المحاولات والاجتهادات المستمرة لتحقيق هذه المبادىء – في صورتها المثلى – هي المصدر الأساسي للمشكلات والقضايا المتعلقة بنظام التعليم في السويد ، وللعديد من مجالات التطور المستقبلي لهذا النظام .

وفي هذا الاطار ، فإن بعض المعالم المميزة لنظام التعليم في السويد تتمثل في : المدرسة الإلزامية الشاملة ، والمدرسة الثانوية العليا المتكاملة ونظام التشعيب بها ، ونظم تقويم أداء الطلاب ، ونظم الالتحاق بالتعليم العالي ، والربط بين التعليم والتدريب ، والتعليم المتجدد (Recurrent Education) والتوسع في الادارة اللامركزية للتعليم ، التخطيط طويل المدى ،

والتجريب المتأني قبل تعميم التجديدات التربوية ، والربط بين البحث التربوي وحاجات النظام التعليمي ، والمشاركة الاجتماعية والطلابية في ادارة التعليم ، وتعليم المهاجرين ، وذلك -جنباً إلى جنب- مع الانفاق الضخم على التعليم ، وإلى بعض التطورات المألوفة على المستوى العالمي (مثل التوسع في التعليم العالي ، وسياسات اعداد المعلم ... الخ). قد لا تختلف طبيعة المشكلات التي أدت إلى تبني نظام التعليم في السويد لبعض السياسات المتصلة بالمعالم السابقة عن تلك القائمة في الدول الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية واليابان. وتتفق بعض توجهات النظم التعليمية في هذه الدول ، عند تناول تلك المشكلات . ولكن يبقى أن اسلوب معالجتها يختلف بصورة كبيرة في الواقع العملي ، الأمر الذي جعل السويد تتميز ببعض السياسات والمعالجات الفريدة ، مما سنوضحه في الأجزاء التالية من هذه الدراسة .

ولعله من المفيد أن نبدأ بتقديم بعض المعلومات الأساسية عن السويد ، بما يساعد على وضع المعلومات التالية في إطارها الصحيح .

تقع السويد في شمال أوروبا ، ومساحتها ٤٥٠,٠٠٠ كيلومتر مربع (١٧٣٧٥ ميل مربع) ، ويبلغ طولها (الشمالي-الجنوبي) ١٦٥٠ كيلومتراً وحدودها الحالية مثبتة منذ عام ١٨١٥ . زاد سكان السويد من حوالي ٢,٥ مليون نسمة عام ١٨٠٠ إى ٥,١ مليون نسمة في عام ١٩٠٠ ثم إلى ٨,٣ مليون نسمة في عام ١٩٨٥ . أخذ معدل المواليد في الانخفاض منذ العشرينات من هذا القرن ولكن -على الجانب الآخر- فقد زاد متوسط عمر الفرد في السويد ، كما بدأت مؤخراً عملية الهجرة اليها بصورة متزايدة . وكثافة السكان في السويد منخفضة (٢٠ من السكان لكل كيلومتر مربع) . ويلاحظ أن معظم سكانها يعيشون اليوم في المدن . ويتركز السكان بصورة خاصة في ستوكهلم (العاصمة) ، وجوتبورج (Goteborg) ومالماو (Malmo) والضواحي المحيطة بهذه المدن ، بينما توجد مساحات شاسعة يعيش فيها سكان متفرقون ، وبوجه خاص في الجزء الأوسط من النصف الشمالي .

كان سكان السويد متجانسون من ناحية الأصل العرقي حتى الخمسينات مع وجود أقليات قومية ، اللابيين (Lapps) (حوالى ١٥,٠٠٠ نسمة) ، والسكان الناطقين بالفنلندية على طول الحدود الشمالية الشرقية (حوالي ٥٥,٠٠٠ ألف نسمة) . أما الباقي -بعد استبعاد بعض المجموعات الصغيرة- فيشكلون السكان السويديين ، ولغتهم القومية السويدية . والديانة الغالبة هي المسيحية البروتستانتية اللوثرية (الكنائس البروتستانتية المتمسكة بتعاليم لوثر) . ويطلق على الكنيسة السويدية « كنيسة الدولة اللوثرية » (Lutheran State Church) ومنذ عام ١٩٥٠ ، تزايدت الهجرة والمهاجرين ، حيث يبلغ اليوم عدد المهاجرين وأبنائهم حوالى مليون نسمة ، ويعيشون في المدن . نصف المهاجرين قادم من فنلندا (مع مجموعات صغيرة من الدنمارك والنرويج) ، ويليهم من حيث الحجم مجموعات المهاجرين . من جنوب أوروبا وتركيا ،

والشرق الأوسط ولغتهم الأم تختلف عن السويدية.

يبلغ السكان النشطون انتاجياً حوالى ٤,٠ مليون نسمة في الوقت الحاضر، أي ما يقرب من نصف السكان. ويبين الجدول التالي النسب المئوية لتوزيعهم على المجالات الاقتصادية المختلفة.

جدول رقم (١)
توزيع السكان النشطون اقتصادياً في السويد على المجالات الاقتصادية المختلفة

المجال الاقتصـــادي	(٪)
الزراعة والغابات وصيد الحيوانات وصيد الأسماك	٦,٤
التصنيع والتعدين	٢٩,٩
البناء	٧,٩
التجارة	١٩,٩
النقل والتخزين والاتصالات	٧,٢
الخدمات	٢٨,٤

ويلاحظ أنه منذ بداية السبعينات، فإن عدد العاملين في التصنيع والتعدين يتناقص قليلاً، بينما يزيد عدد العاملين في الخدمات (الصحة والخدمات الاجتماعية والتعليم).

تزيد واردات السويد عن صادراتها، وأهم وارداتها البترول والآلات الصناعية - أيضاً، ومنتجات الغابات، والسيارات، والحديد والصلب. وتعد السويد بوجه عام من أغنى دول العالم قاطبة، حيث يصل متوسط نصيب الفرد من الناتج القومي الاجمالي ١١,٨٩٠ دولاراً (في عام ١٩٨٥).

ومن حيث نظام الحكم، فإن السويد ملكية دستورية مع تمثيل برلماني ديمقراطي وقد منح حق الاقتراع العام للرجال في عام ١٩٠٨، وللنساء في عام ١٩١٩. ويسمح للمهاجرين بالادلاء بأصواتهم في الانتخابات السياسية المحلية، حيثما يقطنون. وتجرى الانتخابات النيابية كل ثلاثة أعوام. وحزب الأغلبية في السويد هوحزب الديمقراطيين الاشتراكيين (سواء على مستوى الحكومة المركزية أو الحكومات المحلية).

٢ ـ ٢ ـ ٢ أهم ملامح نظام التعليم في السويد

١ ـ الأهداف العامة للتربية في السويد

يمكن التوصل إلى أن الأهداف الرئيسة للتربية في السويد هي: تنمية الفرد في جميع النواحي وفقاً لاستعداداته وقدراته الخاصة، واعداد الفرد للمساهمة في شئون المجتمع، ونقل التقاليد والقيم الاجتماعية من الأجيال الأكبر إلى الأجيال الأصغر (أي التراث الثقافي). قد تبدو هذه الأهداف العامة غير متجانسة - وفقاً لبعض التصورات السائدة، من حيث تركيزها على كل من الفرد والمجتمع والتراث الثقافي في آن واحد، ولكننا نرى أنه لا يوجد - من الناحية النظرية أو العملية - ما يدعو إلى القول بذلك. ويمكن تفسير هذه الأهداف - في التحليل النهائي - على أنها تعني أن المساواة والعدالة حق لكل فرد، بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والعرقية والجغرافية.

ومع وجود أهداف عامة وأهداف خاصة لتدريس المجالات الدراسية المختلفة، والموضوعات الدراسية المتضمنة فيها، فإن المربين في السويد يرون أنه توجد أهداف تعليمية عامة ينبغي العمل على متابعتها وتحقيقها، بغض النظر عن المادة الدراسية موضوع التعليم. ومن بين هذه الأهداف أن يتمتع الطالب بوضوح وترتيب الفكر، وبالقدرة على التفكير بصورة ناقدة ومستقلة، وأن يكون قادراً على مقاومة تأثير التحيز، وأن يستطيع تحليل المشكلات والتعامل معها بصورة منطقية، وأن تكون لديه الرغبة والقدرة على التعاون مع الآخرين.

٢ ـ البنية العامة للنظام التعليمي في السويد

عند منتصف الأربعينات، كان للسويد نظام تعليمي يعد - وفقاً للمعايير الأوروبية - نظاماً من الطراز القديم إلى حد كبير. كما أنه لم يكن نظاماً شاملاً. كانت مدة الدراسة الابتدائية الالزامية ست أو سبع سنوات، يليها مدرسة ثانوية دنيا (Lower Secondary School)، متعددة الأنماط، ويلتحق بها حوالى ربع خريجي المدرسة الابتدائية، وكان حوالى ١٠٪ فقط من خريجي المدرسة الابتدائية يكملون تعليمهم الثانوي. أما التعليم التقني والمهني فقد كان محدوداً كما كان يلتحق بالجامعات والكليات المهنية أقل من ٥٪ من المجموعات العمرية المناظرة لسن الالتحاق به.

وفي عام ١٩٥٠، اتخذ برلمان السويد قراراً بشأن استراتيجية التطوير المستقبلي للنظام المدرسي. وقد رؤي ضرورة مد فترة التعليم الإلزامي، وأن يستبدل نظام المدارس الموازية بالنظام الشامل في المرحلة الثانوية، وأن يلقى التدريب العملي مكانة مساوية للتعليم النظري

(الأكاديمي)، كما كانت توجد رغبة للعمل من أجل التجديد التربوي في تنظيم وادارة المدارس. وكانت هذه التوجهات تتضمن أبعاداً اجتماعية وتعليمية، من حيث السير قدماً نحو تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق تحسين الفرص التعليمية للمجموعات الأقل حظاً اجتماعياً، ومن حيث رفع المستوى العام للتعليم.

ومنذ ذلك التاريخ، نشطت عمليات التجريب في جميع أنحاء السويد لمدة ١٢ عاماً، إلى أن تقرر في عام ١٩٦٢ ادخال مدرسة الزامية شاملة (Grundskola) مدة الدراسة بها ٩ سنوات في جميع أنحاء البلاد.

وفي عام ١٩٧١، تقرر ادخال مدرسة ثانوية عليا - (Gymnasie skola) على النطاق القومي، بحيث تجمع معاً التعليم الأكاديمي، والتعليم العام، والتعليم التقني - المهني في نفس التنظيم. وفيما يتعلق بالمراحل التعليمية الأخرى، فقد أعيد تنظيم مرحلة ما قبل المدرسة في عامي ١٩٦٧ و ١٩٧٥، ونظم تعليم الكبار في عامي ١٩٦٧ و ١٩٧١، والتعليم العالي (الجامعات ومعاهد التعليم العالي) في عامي ١٩٧٥ و ١٩٧٧.

ولا يضع قانون التعليم (الصادر عام ١٩٦٢)، أي عقبات في طريق الأفراد والمجموعات (عادة الشركات) لانشاء مدارس خاصة لتعليم أطفالهم. بل يحصلون على حوالى ٥٠٪ من التكاليف من الدولة بشرط أن يتبعوا التشريعات واللوائح المعمول بها في المدارس الحكومية (فضلاً عن امكانية مساهمة المحليات). ومع ذلك فإن عدد تلاميذ المدارس الخاصة يقل عن ١٪ من مجموع التلاميذ.

يبدأ العام الدراسي في أواخر شهر أغسطس كل عام، وينتهي في منتصف شهر يونيو، حيث يتضمن ٤٠ أسبوعاً. ويمكن تخصيص خمسة أيام من العام الدراسي للقاءات المعلمين، من أجل التخطيط والتدريب أثناء الخدمة.

الحد الأقصى لكثافة الفصل في السويد هو ٣٠ تلميذاً، الأمر الذي يتيح فرصاً للعمل مع المجموعات الصغيرة من التلاميذ، ومع التلاميذ بصورة فردية. وفي الواقع فإن متوسط كثافة الفصل (في العام الدراسي ١٩٨٢/١٩٨٣) لا يتجاوز ٢٣ في المدارس الإلزامية، و ٢٥ تلميذاً في المدارس الثانوية العليا. كما أن نسبة معدل الطلاب إلى كل معلم هي ١٥ في المدارس الالزامية، و١٣ في المدارس الثانوية العليا. وتبين الفقرات التالية بصورة أكثر تفصيلاً بنية المراحل التعليمية المختلفة.

أ ـ مرحلة ما قبل الالزام

ينظر إلى انشاء مؤسسات الرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة الالزامية باعتبارها من شئون

الرعاية الإجتماعية، وتتبع -على المستوى المحلي والمركزي- مجالس الصحة والرعاية الاجتماعية (وليس مجالس التعليم) ولم تأخذ الرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة وضعها القانوني حتى عام ١٩٦٧ . وقد جاء انشاء مؤسساتها متأخراً، ولم يكتمل بعد. وتشمل هذه المؤسسات بصورة رئيسة، المنازل النهارية (Day Homes)، ودور الحضانة، ورياض الأطفال.

و يوضح الجدول التالي أعداد الأطفال في المنازل النهارية، ودور الحضانة في عام ١٩٨١ .

جدول رقم (٢)

أعداد الأطفال في المنازل النهارية ودور الحضانة في السويد في عام ١٩٨١

العمر	المنازل النهارية (كل الوقت)	دور - أو مدارس - الحضانة (جزء منها بعض الوقت)
٠-٤	٨٧٨٠٠	٢٣٠٠
٥	٢٧٥٠٠	١٤٣٠٠
٦	٢٦٦٠٠	٧٩٠٠٠

و يدور الجدل في السويد حول بدء التعليم الالزامي قبل سن ٧ سنوات، ولكن البرلمان قد قرر في عام ١٩٧٣ أن يبقى سن التعليم الالزامي كما هو، على أن تكون مرحلة ما قبل المدرسة متاحة لجميع الأطفال الذين يبلغون من العمر ستة أعوام، ويسمى «العام المشترك قبل المدرسة» (Common Preschool Year).

وتدار مؤسسات الرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة بواسطة السلطات المحلية، ونادراً ما تزيد نسبة الأطفال إلى كل موجه (المشرفة/المعلمة) عن ٦ أو ٧. ولهذه المؤسسات مسئولية أساسية ازاء الأطفال الذي يواجهون صعوبات معينة أو حاجات خاصة (مثل أطفال المهاجرين).

وتجدر الاشارة إلى أن نفس السلطات المحلية تقوم بادارة مراكز للترويح (Friti dshem) للأطفال الذين تقع أعمارهم بين ٧-١٢ عاماً حيث يقضون هناك ساعات قليلة يومياً (غالباً بعد المدرسة). وفي عام ١٩٨١ كان يوجد بهذه المراكز ٤٠,٩٠٠ طفلاً فيما بين ٧-٩ أعوام من العمر، و ٥٦٠٠ طفل من الأعمار بين ١٠-١٢ عاماً.

ب ـــ المدرسة الإلزامية الشاملة

في عام ١٩٧٢ تم انجاز عملية تعميم المدرسة الإلزامية الشاملة ذات التسع سنوات، ولم تعد -منذ ذلك التاريخ- توجد مدارس ثانوية مبكرة. كما أصبحت هذه المدرسة مدرسة موحدة على المستوى القومي.

وتقسم هذه المدرسة إلى مرحلتين: الابتدائية، وتشمل الصفوف من ١-٦، وتقسم إلى حلقتين: ١-٣، ٤-٦، ومرحلة الثانوي الأدنى وتشمل الصفوف ٧-٩. والدراسة في المرحلة الابتدائية موحدة لجميع التلاميذ، ويقوم عادة بالتدريس في هذه المرحلة «معلم صف»، ويدرس جميع التلاميذ اللغة الانجليزية -كمادة اجبارية- خلال الصفوف ٣-٩. ومع كون المرحلة الثانوية الدنيا مرحلة موحدة أيضاً، فإنه يترك للطالب فيها فرصة اختيار مواد اختيارية تغطي حوالى ١٥٪-٢٠٪ من زمن الدراسة (عادة لغة أجنبية ثانية أو مقررات اضافية). ويقوم بالتدريس في هذه المرحلة عادة معلمون متخصصون (معلمو مادة). وبغض النظر عن الاختيار، فإن اكمال مقرر التسع سنوات يؤهل التلاميذ للدراسة في المدرسة الثانوية العليا. وتضم المدرسة الشاملة جميع التلاميذ في سن الالزام، ويبلغ عدد تلاميذها أكثر قليلاً من المليون منذ منتصف الثمانينات.

حـ ـــ المدرسة الثانوية العليا المتكاملة

تطور التعليم المهني بسرعة خلال الفترة ١٩٥٥-١٩٦٥. وقد بدأ في عام ١٩٦٢ ادخال المدرسة الثانوية العليا ذات العامين (Fackskola) بصورة اختيارية. ومنذ عام ١٩٧١، ضمت جميع أنماط المدرسة الثانوية العليا معاً في اطار مدرسة واحدة تعرف بالمدرسة «الثانوية العليا المتكاملة» (Gymnasieskola). وتهدف هذه الخطوة إلى اعطاء مكانة متساوية للتعليم الأكاديمي والتعليم العام، والتعليم التقني - المهني، انطلاقاً من مبدأ أن التعليم الأكاديمي يجب أن يمهن (Vocationalized). وان التعليم التقني - المهني يجب أن يعمم (Generalized). ويبدو أن وجود المدرسة الثانوية العليا المتكاملة على هذا النحو كمدرسة قومية رسمية يجعلها مدرسة فريدة في العالم كله. وقد كان لبنية هذه المدرسة انعكاسات على تعليم الكبار والتعليم العالي والتعليم من منظور التربية المستمرة مدى الحياة.

وفي اطار هذه المدرسة توجد ثلاثة قطاعات رئيسة للدراسة: قطاع المواد الأدبية والاجتماعية، وقطاع المواد الاقتصادية والتجارية، وقطاع المواد العلمية والتقنية. وفي كل من هذه القطاعات الثلاثة توجد مقررات أكاديمية وعامة ومهنية. وتختلف هذه المقررات في الطول من نصف عام حتى أربعة أعوام. ويأخذ معظم الطلاب واحداً من ٢٢ مساراً دراسياً (Track Study Line). أحد هذه المسارات يستغرق أربعة أعوام، وأربعة منها تستغرق ثلاثة

أعوام ، والسبعة عشر الباقية تستغرق عامين ، كما أن معظم المسارات لها أقسام فرعية .

ولا يأخذ ٦٪ من الطلاب أياً من هذه المسارات ، وانما يأخذون مقررات خاصة تدور بصورة محددة حول مهن معينة . وتتباين مدة هذه المقررات الخاصة بين نصف عام وأربعة أعوام . و يلاحظ الآن أن المسارات التقليدية في مرحلة الدراسة قبل الجامعية لم يعد عليها اقبالاً كبيراً ، بينما يلتحق الطلاب الحاصلون على أعلى الدرجات في المدرسة الالزامية الشاملة بمسارات غير تقليدية مثل التمريض والتكنولوجيا والالكترونات والزراعة .

و يكمل حوالى ٩٠٪ ممن أنهوا المرحلة الالزامية الدراسة في المدرسة الثانو ية العليا . ومن حيث المبدأ ، فإن الطلاب يتمتعون بالحرية في اختيار مسار الدراسة في هذه المدرسة . وهم عادة ما يتأثرون في اختياراتهم بالأوضاع الخاصة بسوق العمل . ولكن نظراً لوجود عدد محدود من الأماكن المتاحة في مسارات معينة ، فإن الطلاب لا يستطيعون دائماً الحصول على رغبتهم الأولى ، وعندئذ تكون المفاضلة فيما بينهم على أساس درجاتهم في المدرسة الالزامية ، و بعض المعايير الأخرى ، وخاصة الخبرة في عالم العمل . وقد بلغ عدد طلاب المدارس الثانو ية العليا أكثر من ٢٥٠,٠٠٠ في أوائل الثمانينات .

وفيما مضى ، فقد كان التسرب يعد مشكلة من المشكلات التقليدية في المدرسة الثانو ية السو يدية ، ولكن يمكن القول بأن هذه المشكلة لم تعد قائمة الآن . و بالرغم من ٧٪ أو ٨٪ من التلاميذ ينهون دراستهم في المدارس الشاملة بدرجة «غير مستكمل» (Incomplete) وان حوالى ربع تلاميذ المدارس العليا ينقطعون عن الدراسة ، فإن أكثر من نصفهم – و بصورة متزايدة – يعودون للدراسة فيما بعد إلى المدارس الثانو ية العليا ، أو مدارس تعليم الكبار لاستكمال مقرراتهم أو ليأخذوا مقررات أخرى ، حتى يمكن القول بأن هناك حاجة إلى اعادة تعريف مفهوم «التسرب» (Drop Out) ذاته ، في ضوء مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة . فالأقرب إلى الدقة هو أن الطلاب في السو يد قد ينقطعون عن الدراسة إلى سوق العمل مؤقتاً ، ثم يعودون إلى مقاعد الدراسة لاستكمال المرحلة الثانو ية على الأقل . و بعضهم يواصل الدراسة إلى التعليم العالي .

د ـــ التعليـــم العالـــي

كان الالتحاق بالجامعات السو يدية في الماضي يعتمد على الحصول على شهادة خاصة للمدرسة الثانو ية للالتحاق بأي من الكليات (Studentexamen) . وقد تم التخلي عن ذلك في بداية الخمسينات ، مما أتاح الفرصة لمجموعات عديدة للالتحاق بالجامعات . وفي عام ١٩٧٢ . وافق البرلمان على مجموعة من المبادىء لالتحاق الطلاب بالتعليم العالي . وفي ضوء هذه المبادىء يمكن أن يلتحق بالجامعة كل من يفي بالمتطلبات العامة للالتحاق بالجامعة – أي من

الطلاب الذين تنطبق عليهم أي من الشروط الآتية : من أكمل مساراً دراسياً في المدرسة الثانوية العليا (وفي بعض الحالات يشترط دراسات اضافية في السويدية والانجليزية)، من قام بدراسات أخرى تتكافأ من حيث الأهداف وطول المقرر مع أحد مسارات الدراسة بالمدرسة الثانوية العليا ، أي شخص يبلغ من العمر ٢٥ عاماً وله خبرة بالعمل لمدة لا تقل عن أربع سنوات - وبغض النظر عن التحاقه بالمدرسة . وقد توجد أحياناً متطلبات خاصة للالتحاق بتخصص معين بالجامعة حيث يشترط وصول المتقدم إلى مستوى معين في مواد معينة ، وهذا يعني -من الناحية العملية- ان كل انسان راشد في السويد من حقه رسمياً أن يواصل تعليمه العالي ، خاصة وان نظام تعليم الكبار في السويد يقدم فرصاً لمعظم الناس لاكتساب المعارف المتطلبة للتعليم العالي . وكنتيجة لاتاحة الفرصة على هذا النحو للالتحاق بالتعليم العالي ، فلقد ارتفع العمر الوسيط (Median age) بصورة ملحوظة في البرامج الدراسية ذات المكانة العالية ، وازداد عدم التجانس فيما بين الدارسين في هذه البرامج . ولكن يبدو أن حلم المصلحين بالوصول الى شرائح اجتماعية جديدة من الطلاب في التعليم العالي ، والتحاق الطلاب الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة خصوصاً به ، لم يتحقق بعد على النحو الذي كانوا يأملون فيه .

أما عن برامج الدراسة في التعليم العالي ، فقد وافق البرلمان - في عام ١٩٧٥ - على مبادىء عامة لنظام جديد في التعليم العالي . وينظم طلاب الدرجة الجامعية الأولى وفقاً لذلك في خمس مجموعات من البرامج : مجموعة البرامج التقنية ، مجموعة برامج الادارة والاقتصاد والرعاية الاجتماعية ، مجموعة البرامج الطبية وما يتصل بها ، برامج اعداد المعلم ، البرامج الثقافية - الإعلامية . كما يمكن أيضاً الدراسة في مقررات مفردة (Single Courses) . هذا ، وقد انشىء التعليم العالي التقني المهني لمدة تتراوح بين عام ونصف وعامين من أجل اعداد العمال المهرة .

ويلاحظ أن سياسات تطوير التعليم العالي تبنى على أساس تنويع برامج الدراسة في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى ، كما أن تطوير محتوى وبنية برامج الدراسة يعد ضرورة مكملة لقواعد الالتحاق الجديدة بالتعليم العالي ، وذلك من أجل الوصول إلى شرائح اجتماعية جديدة من الطلاب .

ولقد شهدت السويد في العقود القليلة الماضية توسعاً كبيراً في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ، مع الأخذ في الاعتبار الوصول بالتعليم العالي إلى المناطق الاقليمية المختلفة بالدولة عند تخطيط التعليم العالي . فلقرون طويلة لم يكن بالسويد سوى جامعتين ، جامعة أوبسالا (Uppsala) وقد انشئت عام ١٤٧٧ ، وجامعة لوند (Lund) وانشئت عام ١٦٦٨ . كذلك فلم يكن يوجد في شمال أوبسالا -في منطقة تغطي ما يزيد عن ثلثي مساحة السويد- أية مؤسسات للتعليم العالي والبحث . وخلال الخمسينات والستينات أعيد تنظيم معاهد التعليم في

ستوكهلم وجوتبورج في جامعات ، وانشىء ملحق لجامعة ستوكهلم في لنكوبنج (Linkoping) وملحق لجامعة جورتبورج في كارلستاد (Karlstad)، وملحق لجامعة اوبسالا في (أوريرو Orebro)، وملحق لجامعة لوند في فاكسيجو (Växjo) وقد أصبح الفرع الجامعي في لينكوبنج جامعة مستقلة في عام ١٩٧٠. وقد انشئت جامعة في أوماي (Umeá) عام ١٩٦٣ ، وانشىء معهد للتعليم العالي في لولاي (Luleá) في عام ١٩٧١ (وهي في أقصى الشمال).

ومنذ عام ١٩٧٧ ، انشئت معاهد للتعليم العالي تدار بواسطة الدولة في ١٤ مدينة ، وذلك بالاضافة إلى سبعة معاهد أخرى كان قد سبق انشائها.

ووفقاً لأحدث الاحصاءات السويدية ، فإنه يلتحق بالتعليم العالي لدراسة برامج الدرجة الجامعية الأولى أكثر من ثلث السكان من المجموعة العمرية المناظرة ، وذلك بالاضافة إلى أعداد كبيرة تدرس مقررات مفردة ، يمكن أن تتحول إلى جزء من الدراسة لبرنامج كامل . وعلى وجه التحديد كان عدد الطلاب بالجامعات السويدية ومؤسسات التعليم العالي في عام ١٩٨٠ هو ١٥٨٠٠٠ من الطلاب ، أكثر من نصفهم (٨٦,٠٠٠) من النساء. ويبلغ عدد الطلاب المسجلين في الدراسات العليا حوالى ١٠,٠٠٠ من الطلاب يدرسون للحصول على درجة الدكتوراه.

هـ ـ التعليم غير النظامي

يكتسب التعليم غير النظامي في السويد أهمية لأسباب عديدة - في مقدمتها تبني فكرة التربية المستمرة مدى الحياة ، وخاصة بعد قرار البرلمان في عام ١٩٧٥ بتخطيط التعليم في السويد على أساس التعليم المتجدد ومنها أيضاً الجذور التاريخية المبكرة للتعليم غير النظامي ، حيث انشئت المدارس الشعبية العالية (Folk High Schools) ، منذ عام ١٨٦٨ م ، بواسطة مجالس المقاطعات (ويبلغ عددها الآن ١٠٠ مدرسة) ، ومشاركة العديد من المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية في تنظيم وتمويل وادارة التعليم غير النظامي ، ومرونة النظام التعليمي الذي يسمح بالتحاق الراشدين الذين لم يستكملوا المدرسة الثانوية العليا بالجامعات ، والتسهيلات الممنوحة للعاملين لاستكمال دراستهم ، والاقبال المتزايد من جانب المواطنين على برامج هذا التعليم حيث يشارك فيها سنوياً نفس عدد الطلاب المقيدين بالمدارس الثانوية العليا (النظامية) على المستوى القومي (حوالى ٢٠٠,٠٠٠ من الدارسين سنوياً) وذلك بخلاف حوالى ٢ مليون من الدارسين (في عام ١٩٨٠) في مجالات معينة ، مما يعرف بحلقات التعليم (Study Cirdles) ، وقد كان فيها ٤٠,٠٠٠ من المتدربين في مجالات حرفية معينة في عام ١٩٨٢ من أجل الحصول على عمل أو تغيير مجال العمل (عادة في الصناعة).

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التعليم غير النظامي في السويد ، فهناك «تعليم الحركة

الشعبية »(Popular-Movement Education)، والذي يهدف إلى تقديم تعليم مدني عام يبصر الطلاب بمسئولياتهم، ويحاول أن يفي ببعض الحاجات التعليمية التي لا تأخذ حقها في المدارس المعتادة، وهناك «تعليم الكبار في المحليات»(Municipal Adult Education) حيث يستكمل فيه الدارسون بعض مقررات المدرسة النظامية، و يلتحقون بمقررات موجهة نحو اعداد مهني خاص. وهناك تدريب لسوق العمل (Labour-market Training) للاعداد لمهنة معينة، وفقاً لحاجات سوق العمل.

٣ ــ ادارة التعليم في السويد

ينظر عادة إلى نظام التعليم في السويد باعتباره نظاماً مركزياً. وتنفذ القرارات السياسية الخاصة بقطاع المدارس عن طريق وزارة التعليم والشؤون الثقافية (The Ministry of Education and Cultural Affairs)، والهيئة القومية للتعليم (National Board of Education)، والهيئات القومية للتعليم في المقاطعات (County Education Boards)، و يتركز عمل الهيئات المركزية في السعي نحو بنية موحدة للنظام التعليمي وتحقيق مستويات تعليمية متساوية، و بيئة تعليمية متكافئة في جميع أنحاء البلاد، ودفع وتنظيم عمليات التطوير والبحث. ومن الناحية الاجرائية فإن الهيئة القومية للتعليم مسئولة عن اعداد الميزانية القومية السنوية للتعليم، والمراجعة المستمرة للمناهج المركزية، والاشراف على عمليات التقويم المركزية، والبرامج والتدريب أثناء الخدمة، ووضع الخطط لتمويل وادارة البحث العلمي، وذلك فضلاً عن تقديم العون الذي تقدمه إلى المحليات، وتقع مسئولية ادارة التعليم في المحليات على السلطات التعليمية المحلية وهي -بخلاف الهيئات السابقة- هيئات سياسية تعين بواسطة مجالس المحليات. ومع مركزية التخطيط في النظام التعليمي في السويد، فإن هناك توجهاً متنامياً نحو لا مركزية ادارة التعليم. ولكي نوضح ذلك نشير إلى أن المدرسة الابتدائية القديمة (ذات السبع سنوات) كانت تدار بواسطة المحليات، أما المدرسة الثانوية فكانت تدار بواسطة الدولة. وبدأت بالتدريج المدارس التي تنشئها وتديرها المحليات توجد موازية لمدارس الدولة الثانوية وتقدم تعليماً يؤدي إلى الشهادة الثانوية المؤهلة للالتحاق بالتعليم العالي (Studentexamen) وقد كان التعليم المهني منذ البداية من مسئوليات المحليات، وكان موازياً لمدارس الدولة الثانوية.

ولكن سلسلة القرارات البرلمانية لاصلاح النظام التعليمي في السويد خلال الخمسينات والستينات -مما أشرنا إليه من قبل- أدت إلى أن تكون ادارة التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الالزامية الشاملة والمدرسة الثانوية العليا من اختصاص المحليات، وذلك مع استثناءات قليلة تتعلق ببعض المدارس المخصصة لتعليم المعوقين، وبعض المدارس الخاصة

(مدارس الشركات بوجه خاص ، وهي محدودة جداً).

ومنذ عام ١٩٦٩ ، فقد انشئت في المدارس الثانوية العليا مجالس مشتركة (Joint Councils) تضم : الناظر/الناظرة ، ومعلمين وطلاب ، ولها وظيفة استشارية في الشئون المتعلقة بالمدرسة . وبالرغم من أن المدارس الالزامية الشاملة لا يشترط أن تنشىء مثل هذه المجالس ، فإن معظمها يوجد بها مجالس مشابهة .

ومنذ عام ١٩٧٨ ، فإن فصول المدارس الشاملة قد أصبح لها أيضاً مجالس للفصل تضم معلم الفصل والتلاميذ لمناقشة الموضوعات ذات الاهتمام المشترك . والواقع أن دور هذين النوعين من المجلس في التأثير على القرارات المتعلقة بالمدرسة والمناشط المختلفة بها يتوقف على عوامل محلية ، وقد يكون بعضها نشطاً ومؤثراً والبعض الآخر ليس له تأثير يذكر . أما عن مشاركة الآباء في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة ، فهي لا تخرج عموماً عن الصور التقليدية المعروفة (مثل روابط المدرسة والمنزل واجتماعات الآباء والمعلمين ..) ، قد طرح مؤخراً النقاش حول مقترح لوزارة التعليم بانشاء لجان محلية لكل مدرسة تكون ذات طابع استشاري واداري ، ولها صلاحيات اتخاذ قرارات في أمور معينة .

أما عن التعليم العالي ، فإن الجامعات والكيات المهنية تقع - بصورة أساسية - تحت سلطة هيئة ادارية مركزية للتعليم العالي هي الهيئة القومية للجامعات والكليات The National) (Board of Universities ، و يلاحظ أن معاهد التعليم العالي تدار بواسطة الدولة . هذا ، وتقسم الدولة إلى ست مناطق للتعليم العالي ، ولكل منها مجلس اقليمي للحكام (Regional Board of Governors) يتولى مسئولية التخطيط الاقليمي للتعليم العالي . و يبدو أن العلاقات بين الهيئة القومية للجامعات والكليات وهذه المجالس الاقليمية لم تستقر بعد بصورة واضحة .

وفيما يتعلق بتعليم الكبار ، فإن المدارس الشعبية الثانوية العليا تدار بواسطة مجالس المقاطعات والحركات الشعبية و بعض الروابط الخاصة والمنظمات الأخرى . وتوجد عشر روابط لتعليم الكبار على المستوى القومي . ولهذه الروابط صلات بمختلف المنظمات والحركات الشعبية ، وخاصة حركات اتحاد العمال ، (سواء ذات الياقات الزرقاء أو البيضاء) والأحزاب السياسية والكنائس . وعادة ما تشارك في مناشطها المكتبات والمدارس الشعبية الثانوية العليا والمؤسسات الثقافية الأخرى . هذا ، ويمول نوع التعليم المعروف باسم «التدريب لسوق العمل» بواسطة الهيئة القومية للتعليم ، سواء من خلال مراكز خاصة للتدريب أو من خلال النظام التعليمي المعتاد .

٤ ــ تمويل التعليم في السويد

يعد النظام التعليمي في السويد أكثر نظم العالم تكلفة. ووفقاً لاحصاءات ١٩٨٠-١٩٨١ تبلغ تكلفة التلميذ في المرحة الالزامية حوالى ٤٠٠٠ دولاراً أمريكياً سنوياً، وفي المدرسة الثانوية العليا أكثر من ٥٠٠٠ دولاراً أمريكياً. وقد زادت التكلفة الكلية للتعليم خلال الفترة من (١٩٥٠ إلى ١٩٨٠) بنسبة ٦٣١٪، وزادت تكلفة التلميذ الواحد بنسبة ٤٠١٪، وذلك في الوقت الذي زاد فيه اجمالي الناتج القومي في نفس الفترة بنسبة ٢٤١٪. بالأسعار الثابتة. وتتقاسم ميزانية الدولة والمحليات الانفاق على التعليم العام (مناصفة في المدرسة الالزامية الشاملة، و٦٠/٤٠ في المدرسة الثانوية العليا). ويمثل انفاق الدولة على المدرسة الالزامية والثانوية العليا وتعليم الكبار في المحليات حوالى ١١٪ من الميزانية العامة، كما يبلغ انفاق المحليات على المدارس حوالى ٢٠٪ من ميزانياتها. وقد بلغت نسبة الانفاق على التعليم في السويد في العام ١٩٧٩/١٩٨٠ حوالى ٧,٢٪ من اجمالي الناتج القومي، الأمر الذي دعا البرلمان إلى المطالبة بايقاف الزيادة المستمرة في الانفاق على التعليم وبالفعل انخفضت هذه النسبة إلى ٥,٨٪ في العام ١٩٨٢/١٩٨٣. وهي مستقرة منذ ذلك الوقت عند حدود ٦,٠٪ من اجمالي الناتج القومي في السويد.

٥ ــ مناهج التعليم في السويد

ان الأهداف الرئيسة للتعليم في السنوات الستة الأولى انما تتمثل في اكساب التلميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، مع توجيه اجتماعي وعلمي عام. ومنذ الصف الثالث يبدأ تعليم اللغة الانجليزية بصورة اجبارية. ولقد ادخل منهج شامل لصفوف المدرسة الالزامية في عام ١٩٦٢، مع العديد من المواد الاختيارية في الصفوف ٧-٩ وفي عام ١٩٦٩، توقفت جميع أنماط التنظيمات الخاصة بالتشعيب حتى نهاية الصف التاسع، مع تخصيص ١٥٪-٢٠٪ من الزمن المخصص للدراسة في الصفوف ٧-٩ لدراسة مواد اختيارية، حيث يختار الطالب لغة ثانية (الألمانية، الفرنسية، أو لغة الوطن الأم بالنسبة للمهاجرين)، ومواد تقنية، واقتصاد، وآداب، مما يساعد على اختيار الطلاب لمسارات الدراسة في المدرسة الثانوية العليا فيما بعد.

ومن الواضح أن منهج المدرسة الثانوية العليا يتشعب، ولكن جميع الشعب -بما في ذلك المقررات القصيرة- تتضمن دراسة اللغة السويدية والتربية الرياضية. ويلاحظ أن ستة من الشعب في هذه المدرسة يغلب عليها الطابع الأكاديمي (من بين ٢٢ شعبة أو مسار)، وتتضمن الدراسة في كل منها أكثر من عشر مواد دراسية، كما تدرس غالبية الطلاب في هذه الشعب

ثلاث لغات أجنبية .

ونشير فيما يلي إلى بعض الملاحظات الرئيسة عن تطور المناهج في السويد :

أ ــ تأثرت عملية تطوير المناهج في السويد بالحركة التقدمية في التربية . وقد انعكس ذلك -منذ بداية الخمسينات- في ادخال مواد دراسية جديدة في التعليم ، مثل اللغات الأجنبية ، والدراسات الاجتماعية مما أدى إلى فقدان بعض المواد الأخرى (مثل اللغة الأم ، التاريخ ، الجغرافيا ..) المكانة المتميزة التي كانت تتمتع بها من قبل . كذلك ، فقد تبنت السويد فكرة المناهج المتكاملة – وخاصة في العلوم والمواد الاجتماعية ، مع التوجه نحو التركيز على حل المشكلات ، وتوجيه الاهتمام لكل من التعليم الفردي والعمل الجماعي .

ب ــ الرعاية الخاصة للطلاب المتعثرين والمعوقين . وقد اتخذت العديد من الاجراءات الخاصة بذلك ، ومن أهمها : السماح بانشاء فصول علاجية ، وفصول للقراءة ، وفصول تجهيزية ، وفصول للملاحظة ، وكذلك انشاء عيادات تعليمية اكلينيكية يرسل اليها التلاميذ -المحتاجين لخدماتها- بصورة فردية لفترة محدودة من الزمن ، دون أن يتركوا فصولهم المعتادة نتيجة لذلك . وفي هذا الاطار فقد انشىء نظام «المعلم المرافق» (Companion Teacher) ، وهو معلم يعد اعداداً خاصاً في التربية الخاصة ، و يعمل مع معلم الفصل العادي لمعاونة التلاميذ الذين لديهم صعوبات ملحوظة . والجدير بالذكر . أنه تم التوسع في هذا النظام منذ منتصف السبعينيات و يوجد لكل ٣-٤ معلمين عاديين معلم (يعمل لوقت كامل) من المتخصصين في التربية الخاصة . هذا ، وقد صدر في عامي ١٩٧٦ و١٩٧٧ عدد من القرارات البرلمانية الخاصة بتسكين الطلاب في المجموعات المختلفة ، وتقديم العون للطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة ، وقد وضعت مسئولية ذلك في أيدي المدارس والمحليات (و ينفق حوالى ربع منحة الدولة للتعليم في المدرسة الشاملة على المناشط المتعلقة بالتربية الخاصة) .

حـ ــ اعطاء عناية خاصة للتوجيه والارشاد المهني ، والارتباط بين المدرسة وعالم العمل . وتتنوع مظاهر ذلك ، سواء عن طريق تخصيص معلمين للتوجيه المهني - يعملون من خلال ادارة «التعليم لسوق العمل» ، أو من خلال لجنة التعاون بين المدرسة وحياة العمل (Samarbete Skola-Arbetsliv Co-operation between School and Working Life (SSA) ، ووظيفتها الرئيسة مساعدة الناشئين فيما يتعلق بالظروف المحلية ، والسعي إلى الربط بين التعليم وحياة العمل والتدريب المهني .

د ــ الرعاية الخاصة لأبناء المهاجرين والأقليات. ومن مظاهر هذه الرعاية تقديم برامج خاصة لهم في اللغة السويدية « كلغة أجنبية » ، وعمل برامج اضافية خاصة لهم في هذه اللغة ، وتدريسهم لغتهم الأصلية كمادة اختيارية في الصفوف ٧-٩ ، وذلك فضلاً عن البرامج الخاصة بالشباب والطلاب الذين يعيشون في المناطق النائية ، وغير ذلك من برامج الرعاية التعليمية والاجتماعية.

٦ ــ المعلمون والهيئة التعليمية في السويد

قبل الاصلاحات التعليمية المكثفة في الخمسينات والستينات ، كان من الواضح أن عملية اعداد المعلم تتم على مستويين أساسيين ، اعداد معلم المرحلة الابتدائية الذي كان يجري غالباً في مستوى المرحلة قبل الجامعية ، و يأخذ صورة « التلمذة المهنية » (apprenticeship) مع دراسة بعض المواد العلمية ، والتدريب العملي في المدارس. واعداد معلم المرحلة الثانوية – المتخصص في مجالات أكاديمية – الذي عادة ما يتم في الجامعات مع دراسة لمدة عام و(أو نصف عام) في التربية ، حتى يحصلوا على تأهيل رسمي في التدريس. أما معلمو الفنون والموسيقى والاقتصاد المنزلي والتربية الرياضية والتعليم اليدوي ، فقد كان لهم أنواعاً خاصة من برامج الاعداد تقع عادة بين النمطين السابقين.

وخلال فترة الاصلاح ، تم استبدال جميع الأنماط السابقة ، باعداد على مستوى التعليم العالي ، حيث يكون مستوى الاعداد واحداً لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المواد الأكاديمية بالمرحلة الثانوية ، ومعلمي المواد غير الأكاديمية بهذه المرحلة. ومنذ ١٩٧٧ ، فإن معظم المعلمين أصبح لهم نفس المكانة الأكاديمية الرسمية ، إلا أنه ما زال توجد بعض الاختلافات بينهم من حيث العبء التدريسي والمرتبات ، وان كانت أقل مما كانت عليه من قبل.

كان اعداد المعلم يستغرق عادة عامين لمعلمي ما قبل المدرسة ، و٢/١ ٢-٣ أعوام لمعلمي المرحلة الابتدائية – وهم معلمو فصل و يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، و ٤ أعوام (كحد أدنى) لاعداد معلمي المرحلة الثانوية ، مع ملاحظة أن معلم مرحلة الثانوي الدنيا (الصفوف ٧-٩) يعد لتدريس مادتين أو ثلاثة مواد ، أما معلم المرحلة الثانوية العليا فيعد لتدريس مادة واحدة أو مادتين. ولكن كما قدمنا ، أصبح كل المعلمين من خريجي المستوى الجامعي مع تأهيل تربوي.

ولقد عانت السويد خلال الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٧٢ من نقص حاد في المعلمين ، يرجع إلى ادخال مرحلة التعليم الالزامي – الممتدة إلى تسع سنوات ، والتوسعات في التعليم بعد هذه المرحلة ، إلا أنه أمكن التوصل إلى توازن معقول بين العرض والطلب على المعلمين.

و يوضح الجدول التالي توزيع أعضاء الهيئة التعليمية على الأعمال التعليمية المختلفة وفقاً لاحصاءات ١٩٨٠ .

جدول رقم (٣)

توزيع أعضاء الهيئة التعليمية في السويد على الأعمال التعليمية المختلفة وفقاً لاحصاءات ١٩٨٠

نوع العمل	العدد	٪
نظار ووكلاء ومساعدو نظار	٤,٨٠٠	٣,٤
محاضرون ومعلمو ثانوي متخصصون	٣٦,٦٠٠	٢٦,٠
معلمون متخصصون في مواد غير أكاديمية	٢٧,٦٠٠	١٩,٦
معلمو المرحلة الابتدائية - المستوى الأوسط	٢٢,٠٠٠	١٥,٦
معلمو المرحلة الابتدائية - المستوى الأدنى	٢٢,٠٠٠	١٥,٦
معلمو التربية الخاصة	١١,٦٠٠	٨,٣
معلمو لغة وطنية (للمهاجرين) ومعلمون آخرون (لبعض الوقت)	١٦,٠٠٠	١١,٤
المجمـــوع	١٤٠,٦٠٠	٩٩,٩

٧ ـ البحث والتنمية التربوية في السويد

يتميز البحث التربوي في السويد بأنه وثيق الصلة بعملية اتخاذ القرار فيما يتعلق باصلاح التعليم . وترجع جذور ذلك إلى برامج البحث التي كلفت بها لجان حكومية خاصة منذ الأربعينيات والخمسينات ، وإلى التجارب التي سبقت ادخال المدرسة الالزامية الشاملة ذات التسع سنوات ، والتي نظمتها الهيئة القومية للتعليم (NBE) في الفترة بين ١٩٥٠ و ١٩٦٢ .

ولكي يتم الاضطلاع بالمسئولية المتزايدة فيما يتعلق بتنفيذ القرارات السياسية ، فإن الهيئات التعليمية المركزية قد لجأت إلى اعداد متزايدة من الخبراء في التربية ، بما في ذلك الباحثين والمعلمين ومديري المدارس .

ومنذ عام ١٩٦٢ ، فإن الهيئة القومية للتعليم تتلقى من الدولة منحة بحث وتنمية سنوية ، ينفق حوالى نصفها على بحوث تقوم بها الجامعات والأقسام بالجامعات والكليات المختلفة ، وذلك في مجالات لها أولوية خاصة لدى هذه الهيئة . وخلال السبعينات والثمانينات ، فإن هذه الهيئة قد أعطت أولوية لعدد من المجالات ، أهمها : لا مركزية القرار في التعليم ، بناء أدوات للتخطيط والتقويم المحلي ، تكامل التلاميذ المعوقين في اطار النظام المدرسي المعتاد ، الصعوبات التي تواجه البالغين في القراءة والكتابة ، التعليم المتجدد والتدريب المهني للكبار. وترفع التقارير عن معظم المشروعات البحثية التي تجرى بواسطة المعاهد البحثية في الجامعات إلى الهيئة القومية للتعليم ، كما توفر مصادر مالية خاصة من أجل تحسين واستخدام نتائج البحث التربوي (وتختلف درجة نجاح الهيئة في تحقيق ذلك) .

وقد نمت المنحة الخاصة بالبحث والتنمية التربوية من نصف مليون دولار أمريكي عام ١٩٦٢ إلى ٧,٢ مليون دولار أمريكي في عام ١٩٨٠ ، وأصبحت تمول ما يعادل ٦٠٪ تقريباً من جميع الأموال التي تنفق على البحث والتنمية التربوية في السويد . ويمكن خلال المقارنة على مستوى الدولة أن نتبين أن حجم هذا التمويل يعد - بصورة نسبية - عالياً بدرجة كبيرة ، وخاصة اذا أخذنا في الاعتبار أن المخصصات للانفاق الثابت في البحث التربوي في السويد (وظائف وأقسام بحث ثابتة) محدودة ، وان الجانب الأكبر من منحة البحث يوضع تحت تصرف السلطات التعليمية التي تقرر ترتيب أولويات مشروعات البحث والتنمية .

ومنذ عام ١٩٦٩ ، فقد خصص تمويل مناظر للبحث والتنمية في مجال التعليم العالي . وقد وصلت المخصصات المالية لذلك ٣,٩ مليون دولار أمريكي في عام ١٩٨٠ ، إلا أن الجانب الأكبر من هذه الأموال يستخدم - في الواقع - في تنمية العمل والتدريب أثناء الخدمة لمعلمي الجامعات .

٢ - ٢ - ٣ نظام تقويم أداء الطلاب في السويد

لا يمكن الحديث عن النظام التعليمي في السويد ، دون مناقشة تجربته المتميزة في تقدير الدرجات التحصيلية للطلاب وتقويم أدائهم ، مما يستحق أن نفرد له قسماً خاصاً في هذه الدراسة . والمنطق الذي يستند إليه نظام تقويم أداء الطلاب في السويد يعتمد على ضرورة ايجاد الصياغات التي تجمع بين عدد من الاعتبارات - التي قد تكون متعارضة - معاً ، وخاصة بين الطبيعة الذاتية لتحليل وتفسير المعلم لأهداف المنهج ، ولما يتمتع به من حق في تقويم أداء طلابه من جهة ، وبين قناعة مجموعات الخبراء المتخصصين حول أهداف المنهج وطبيعة ومدى عمليات التقويم ، ومستوى التحصيل على المستوى القومي في مادة معينة - في مستوى دراسي معين ، من جهة أخرى . لقد أثبتت « الدرجات » (العلامات والتقديرات) أنها - حتى الآن -

أكثر الأدوات صلاحية في توزيع التلاميذ للدراسة في مسارات معينة في المدرسة الثانوية العليا وفي التعليم العالي ، كما أنه توجد حاجة إليها لاعطاء صاحب العمل - في المستقبل - صورة عن مستوى قدرة المتقدم للعمل . وعند الاستخدام لهذه الأغراض ، فإنه يجب استخدام كل وسيلة من أجل الضمان - بقدر الامكان - ان الدرجات المعطاة لها نفس القيمة على مستوى الأمة كلها ، والوسيلة الرئيسة لذلك هي الاختبارات المقننة .

وانطلاقاً من ذلك نوضح عملية تقدير الدرجات للطلاب في السويد فيما يلي :

أ - تقدر درجات الطالب الفرد في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي ، و يستخدم لذلك مقياس ذي خمس نقاط (الرقم ٥ يبين أفضل تحصيل ، والرقم ١ يدل على أقل تحصيل) .

ب - ان تقدير الدرجة لكل طالب هو من اختصاص المعلم الفرد ، ولا توجد سلطة تعليمية أو قانونية تستطيع تغيير هذه الدرجة أو اجبار المعلم على القيام بذلك . وهذه الدرجة هي تعبير عن تقويم المعلم الكلي للطالب ، والذي ينبني على الأخذ في الاعتبار - بصورة مدققة - كل الجوانب ذات الصلة .

جـ - ان الدرجات المعطاة لجميع الطلاب في نفس الصف - في نفس المادة ونفس المقرر (المساق) - يجب أن تتوزع - تقريباً - بصورة اعتدالية* على مستوى الأمة بأكملها . أما المدارس المفردة والفصول الدراسية فيها ، فإن توزيع الدرجات فيها يكون عادة بصورة مختلفة .

وتبين المعدلات التالية النسب الفعلية لتوزع الدرجات - في كل مادة في صف معين - في المدارس الالزامية (الصفوف ١-٩) .

الدرجة (المعدل أو التقدير)	١	٢	٣	٤	٥
(٪)	٧	٢٤	٣٨	٢٤	٧

أما في المدرسة الثانوية العليا ، فإن التوزيع الفعلي للدرجات يتجه إلى الارتفاع ، بمتوسط قومي حوالى ٣,٤ إلى ٣,٥ ، وذلك نظراً لاختيار الطلاب لمسارات الدراسة والتخصص .

د - لا يحصل تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصفوف ١-٦) على أي درجات وتقرر السلطات المدرسية المحلية الوسائل التي تتبع في اعلام الآباء والتلاميذ عن سير التلميذ الدراسي ، سواء باستخدام تقارير شفوية أو تقارير مكتوبة غير رسمية .

(*) أي باستخدام منحنى طبيعي لتوزيع الدرجات (العلامات أو التقديرات) . بمعنى أن تكون نسبة من يحصلون على أعلى تقدير أو معدل (٥) هي نفسها في كل المناطق والأقاليم وكذلك نسبة من يحصلون على أقل تقدير أو معدل (١) هي نفسها في كل المناطق والأقاليم .

هـ ــ تطبق الاختبارات التحصيلية المقننة التي تقيس المهارات والمعلومات في مادة معينة – في صف دراسي معين – بصورة منتظمة في جميع أنحاء الأمة. و يوجد منها نوعان، يتشابهان في المحتوى والبناء، ولكن يختلفان في الغرض من الاستخدام. النوع الأول لتقويم التحصيل و يستخدم بصورة جماعية أو فردية، و يطبق قرب نهاية المدة التعليمية (الفصل أو العام الدراسي). والغرض الرئيسي من تطبيق هذه الاختبارات مساعدة المعلم على مقارنة تحصيل فصله بالتحصيل على مستوى الدولة، ولتعديل مقياس درجاته وفقاً لنتائج هذا الاختبار، أما النوع الثاني، فهو الاختبار التشخيصي، و يطبق بصورة فردية، و يستخدم في بداية فترة التدريس، كي تعطي نتائجه صورة تفصيلية عن مهارات ومعلومات التلميذ، مما يساعد المعلم على تخطيط برنامج دراسي يقابل الحاجات الخاصة للأفراد والمجموعات أو للفصل ككل. هذا، و يلاحظ أن متوسط زمن الاختبار التحصيلي المقنن ١٨٠ دقيقة، ومتوسط زمن الاختبار التشخيصي المقنن ٨٠ دقيقة، وان هذه الاختبارات موضوعية، وان الاختبارات التحريرية المقالية اجبارية في المدرسة الثانوية العليا. كذلك، فإن الاختبارات المقننة المتوافرة لا تغطي جميع المواد الدراسية.

و ــ كانت توجد شعبة خاصة في الهيئة القومية للتعليم لتصميم الاختبارات. ولكن منذ وقت قريب عهد بذلك إلى معاهد البحث التربوي في الجامعات. وتوجد لكل مادة لجنة دائمة من خبراء المادة وعلم النفس والقياس التربوي، كما تضم بعض المعلمين النشطين، وتقوم هذه اللجنة بالعمليات المعتادة لتقنين الاختبارات انطلاقاً من تحليل أهداف وأغراض المنهج. وتستخدم الاختبارات في المدرسة الشاملة لعدة سنوات (حيث تحفظ بصورة سرية)، بينما تعمل الاختبارات المقننة في المدرسة الثانوية العليا – الآن – سنوياً وتنشر وتناقش بعد اجرائها. وتستخدم الآن طريقة مبسطة في التقنين تسمى «التقنين السريع» (Quick standardization) حيث يطبق الاختبار أولاً على عينة ممثلة قبل استخدامه، كما تجمع استجابات العينة الممثلة من المختبرين مرة واحدة، وتوضع المعايير الخاصة بها (على المقياس ذي الخمس نقاط)، وترسل النتائج مباشرة إلى المدارس. وقد ثبت فاعلية هذه الطريقة المبسطة في التقنين، ولوحظ أن خطر الحصول على أسئلة ضعيفة فيها ضئيل (بالنظر إلى خبرة أعضاء اللجنة التي تقوم بصياغة الاختبار). ومن الواضح أن استخدام هذه الطريقة يؤدي إلى توفير كبير في الجهد والنفقات.

ز ــ تطبق الاختبارات التشخيصية بصورة اختيارية عند بدء الدراسة في الصفوف ١، ٤، ٧، ١٠. أما الاختبارات المقننة فهي اختيارية في الصفوف ٣، ٦، ٨، ٩ (تستخدم عادة بواسطة ٩٠٪ من معلمي هذه الصفوف)، واجبارية في جميع صفوف المدرسة الثانوية العليا.

وتقدر الدرجات مرة واحدة في نهاية العام الدراسي في الصف الثامن ، ومرتين - في نهاية فصل الخريف ونهاية العام الدراسي - منذ الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية العليا .

ح ـ تتمثل الاجراءات الفعلية لتقدير الدرجات فيما يلي :

ـ يقوم المعلم بصورة مستمرة بملاحظة كل تلميذ وتسجيل ملاحظاته عنه ، مع اعطاء عناية خاصة للكفاءة الشفهية في اللغة الأم واللغات الأجنبية (حيث لا يمكن قياس ذلك بسهولة الآن باستخدام التكنيكات الموضوعية). ويحتفظ المعلم في ملفات خاصة بسجل لكل الاختبارات التحريرية لكل تلميذ (و يقدمها و يناقشها مع ناظر/ناظرة المدرسة والمفتشين الزائرين).

ـ قرب نهاية الفصل - أو العام الدراسي - يقوم المعلم بفحص كل المعلومات التي تجمعت لديه عن كل تلميذ ، و يقدر درجاتهم (من ١-٥) بصورة أولية ، وذلك وفقاً للخطوات التفصيلية الواردة في دليل المعلم .

ـ بعد تطبيق الاختبار التحصيلي المقنن ، يقارن المعلم متوسط تقديراته الأولية ومتوسط درجات الطلاب في الاختبار المقنن ، فإذا لم يتراوح الفرق بين المتوسطين عن ٠,٢ ، تسجل النتيجة الأولية باعتبارها توضح مستوى الفصل بصورة صحيحة في علاقتها بالمجتمع الكلي ، وتؤخذ في هذه الحالة الدرجات الأولية باعتبارها درجات نهائية ، مع تقديم الوثائق الخاصة لذلك مرتبة بصورة معينة إلى مؤتمر يسمى مؤتمر الفصل ويحضره الناظر/الناظرة ، وجميع معلمي الصف .

ـ يتخذ مؤتمر الفصل القرارات النهائية الخاصة بدرجات التلاميذ في المواد المختلفة ، ومن حق المعلم الذي يريد الابقاء على درجاته الأولية - التي تختلف عن درجات الاختبار المقنن - أن يقوم بذلك ، مع تقديم الأسباب المقنعة إلى المؤتمر .

ـ تتخذ متوسطات الدرجات المعدلة وتوزيعات الدرجات في المواد التي أدى فيها الطلاب اختبارات تحصيلية مقننة كخطوط ارشادية لتعديل المتوسطات والتوزيعات في المواد الأخرى ، اعتماداً على وجود ارتباط عال في متوسطات درجات وفي توزيع طلاب الفصل الواحد بغض النظر عن المادة .

ولعله قد اتضح الآن الأسلوب الاجرائي - وما يتعلق به من أسس نظرية - من أجل الأخذ في الاعتبار عند عملية تقويم أداء الطلاب بالجوانب المختلفة ، والتي أشرنا اليها في بداية هذا القسم . والجدير بالذكر أنه - لمجموعات معينة من الطلاب - فإن المفاضلة فيما بينهم عند

التقدم للالتحاق بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي – في حالة عدم توافر الأماكن بها – لا تتم فقط عن طريق درجات المتقدمين في المدرسة الثانوية العليا (لمن أكملوا هذه المدرسة) ، وانما يؤخذ في الاعتبار عوامل أخرى منها الخبرة في العمل وميل الطالب لمجال الدراسة .

٢ ـ ٢ ـ ٤ أهم القضايا والمشكلات الحالية التي تتعلق بنظام التعليم في السويد

كما يتضح من العرض السابق ، فإن نظام التعليم في السويد قد شهد خلال العقود القليلة السابقة (وخاصة الخمسينات – السبعينات) تغيرات جذرية ، بنيت على أسس فلسفية واضحة ، وجربت بعناية وتمهل قبل تعميمها ، وقدمت – في بعض جوانبها – تجديدات تربوية متميزة وفريدة ، أو تطبيقات جادة لبعض توجهات الفكر التربوي المعاصر . ومن خلال استعراض الكتابات عن نظام التعليم في السويد ، فإنه يبدو لنا أن القضايا والمشكلات الحالية التي تتعلق بهذا النظام تدور حول المحاور الرئيسة التالية : مدى تحقيق الاصلاحات التربوية لغاياتها الكبرى ، المشكلات التي نجمت في التطبيق الفعلي لهذه الاصلاحات ، استكمال تطبيق بعض جوانب الاصلاح ، الفجوة بين الصورة المثالية لبعض التوجهات التي تضمنتها سياسة الاصلاح وتطبيقها بصورة عملية ، وذلك جنباً إلى جنب مع بعض القضايا التي لم يتم التوصل بشأنها إلى سياسات أو قرارات محددة .

ونعرض فيما يلي لأهم القضايا والمشكلات الحالية في نظام التعليم في السويد في كل من هذه المحاور (مع ملاحظة التداخل والتشابك فيما بينها) :

١ ــ مدى تحقيق الاصلاحات التربوية لغاياتها الكبرى

تدور معظم التساؤلات في هذا المجال حول مدى نجاح الاصلاحات التعليمية في تحقيق ما استهدفته من ديمقراطية للتعليم ومن رفع مستوى التعليم . وبالرغم مما يبدو من أن حركة الاصلاح التعليمي قد قطعت خطوات هامة على طريق تحقيق ديمقراطية التعليم ، ومن أن الدراسات الدولية للتحصيل تبين أن تحصيل التلاميذ في السويد – في مراحل عمرية متعددة قبل مرحلة الدراسة الجامعية – لا يقل – ان لم يزد أحياناً – عن العديد من الدول الأخرى التي شاركت في هذه الدراسات ، فإن المطالع لكتابات رجال التربية في السويد يلحظ تساؤلاتهم بهذا الشأن . وفي مقدمة هذه التساؤلات : إلى أي مدى نجح التعليم الجامعي في الوصول إلى القطاعات التي استهدفها الاصلاح ؟ إلى أي مدى أدى تحسن الظروف التعليمية للأقليات الى حل مشكلاتها الاجتماعية وجعل صوتها « مسموعاً » سياسياً ؟ ، إلى أي مدى تناسب اصلاحات الخمسينات والستينات التطورات المتسارعة في السويد وفي الدول المتقدمة ؟ وما

مدى الاختلافات النوعية في عمليات التعليم والتعلم عما كان عليه الوضع من قبل ؟ هل يؤدي نظام التعليم المتجدد إلى أن يكون المجتمع أقرب إلى المساواة والديمقراطية ؟ أم انه سيكون أداة للتفرقة والتباين الاجتماعي ؟

لسنا في الوضع الذي يسمح لنا بالاجابة عن هذه التساؤلات ، ولكننا نقرر أن هذه القضايا مطروحة ، وان الكتابات حولها تشير إلى أن نتائج الاصلاح التعليمي في السويد لا تصل إلى مستوى التطلعات والطموحات المستهدفة منها من وجهة نظر بعض السويديين التقدميين أنفسهم .

٢ ــ المشكلات الناجمة عن تطبيق الاصلاحات التربوية في السويد

ان حل المشكلات المختلفة يولد معه مشكلات أخرى من نوع جديد . وهذا هو الحال في تجربة الاصلاح التعليمي في السويد ، ومن أبرز المشكلات التي نشأت خلال تطبيق هذه الاصلاحات التكلفة العالية لنظام التعليم في السويد . ويرجع هذا - إلى حد كبير - الى تعدد المسارات الدراسية التي يختار من بينها الطالب في المدرسة الثانوية العليا ، وإلى تدريس الطلاب في مجموعات صغيرة (انخفاض نسبة الطلاب إلى كل معلم)، والاستمرار حتى سن ١٦ عاماً في مرحلة الالزام .

وفي هذا السياق ، فهناك مراقبون يطرحون بعض مظاهر السلوك غير السوي في المدارس السويدية (الغياب ، مشكلات حفظ النظام في الفصل ، العنف ، تخريب الممتلكات العامة ..) كنتيجة مباشرة لاتاحة الفرصة للفئات المحرومة اجتماعياً للالتحاق بالتعليم .

٣ ــ قضايا ومشكلات تتعلق باستكمال تطبيق بعض جوانب الاصلاح في السويد

ومن أهم هذه القضايا والمشكلات ما يلي :

أ ــ فاعلية التنسيق بين التعليم والعمل من منظور التعليم المستمر مدى الحياة ، وايجاد الصياغات العملية المناسبة لتنظيم برامج التعليم المتجدد . هذا ، مع الأخذ في الاعتبار بأن الطلاب يتلقون تدريباً عملياً في المؤسسات الانتاجية أثناء دراستهم .

ب ــ التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ في المدرسة الثانوية العليا . ومع ما قطعه نظام التعليم من خطوات كبيرة في المدرسة الالزامية الشاملة من تنظيم عملية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات والتدريس العلاجي وما إلى ذلك . فإن مثل هذه الاجراءات والنظم لم تتضح بعد في المدرسة الثانوية العليا .

حـ ــ اقتصار الاختبارات التحصيلية والتشخيصية المقننة على بعض المواد الدراسية دون الأخرى .

د ــ التداخل في الاختصاصات بين الهيئة القومية للجامعات والكليات والهيئات الاقليمية المشرفة على التعليم العالي .

٤ ــ مظاهر الفجوة بين الصورة المثالية والصورة الواقعية في حركة الاصلاح التعليمي في السويد

أ ــ تأثر اختيارات الطلاب للمسارات الدراسية في المدرسة الثانوية العليا ولبعض التخصصات في التعليم العالي ، بعدد الأماكن المتاحة ، مما قد لا يسمح لهم بحرية الاختيار على النحو الذي تفترضه السياسة التعليمية . كما يؤدي عدم توافر الحد الأدنى اللازم للدراسة في دائرة تعليمية معينة في تعليم الكبار إلى تركز الدراسة فيها في المدن فقط أو في بعض المدن الكبرى مما لا يحقق الغرض الأساسي من تعليم الكبار و يعوق تحقيق الفرص المتساوية للدارسين في برامجه .

ب ــ عدم تحقيق بعض التوجهات في الجوانب النوعية من التعليم للصورة المفترضة فيها . ونشير بوجه خاص إلى التوجه نحو حل المشكلات كأساس في بناء المناهج الدراسية وفي التدريس الفعلي ، وإلى مبدأ « تمهين المواد النظرية وتعميم الجوانب العملية » ، مما أشرنا إليه من قبل .

حـ ــ التناقض القائم بين الاهتمام بالعمل الجماعي في المدرسة ، وتقويم أداء التلاميذ بصورة فردية .

د ــ اختلاف العبء والمرتبات بين معلمي المرحلة الابتدائية وغيرهم من المعلمين .

هـ ــ فاعلية المشاركة الطلابية في ادارة المدارس ، وتباينها الشديد من مدرسة إلى أخرى ، ومن منطقة إلى أخرى .

و ــ عدم وجود صياغات واضحة لتقويم الجوانب الوجدانية للتلاميذ ، رغم ان الجوانب القيمية تحتل مكاناً هاماً في أهداف التربية في السويد .

٥ ــ بعض القضايا التي لم يتم التوصل بشأنها إلى سياسات أو قرارات محددة

ونشير في هذا السياق بوجه خاص إلى قضية العمر التي تبدأ فيه الدراسة حالياً ٧ سنوات ،

(مع اتخاذ قرار باتاحة الفرصة لجميع الأطفال للدراسة لمدة عام في سن السادسة). وكذلك، فإن مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في ادارة المدرسة لم تتحدد صورتها بعد (ومن المقترحات الواردة عمل مجلس لكل مدرسة يضم ممثلين لأولياء الأمور وأفراد من المجتمع المحلي، و يتمتع بصلاحيات ادارية معينة).

٢ - ٢ - ٥ بعض التصورات المستقبلية عن نظام التعليم في السويد

لا شك أنه يوجد قدر كبير من المخاطرة في طرح بعض التصورات المستقبلية عن نظام التعليم في السويد، وذلك بالنظر إلى عدم توافر كتابات ودراسات - بين أيدينا - عن ذلك، وذلك فضلاً عن الطبيعة الخاصة للدراسات المستقبلية بوجه عام.

ولكن يمكننا في ضوء متابعتنا للمؤشرات الحالية لتطور النظام التعليمي في السويد وفي عصرنا الحالي، أن نتصور بعض مجالات وجوانب التطور المستقبلي لنظام التعليم في السويد. فإذا افترضنا ثبات حالة الاستقرار السياسي والرخاء الاقتصادي وبعض التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في هذه الآونة، فيمكن أن نتصور أن تطور النظام التعليمي في السويد سينبع من مصدرين أساسيين: التطورات النوعية في التعليم على المستوى العالمي، وحل بعض القضايا والمشكلات الحالية في هذا النظام.

أما عن التطورات النوعية في التعليم على المستوى العالمي، فإنها ستنطلق من حقيقة أن التعليم قد دخل في دائرة السباق بين القوتين العظمتين. من الصحيح أن السويد ليست احدى القوتين العظمتين في العالم، كما قد لا تكون طرفاً - أو طرفاً مباشراً - في التنافس الدولي، ولكن التطورات النوعية في مجال التعليم - وبوجه خاص في الولايات المتحدة الأمريكية - يتوقع أن تحدث تأثيراً هاماً في نظم التعليم في العالم، وبوجه خاص في الدول الغربية المتقدمة صناعياً.

واذا حاولنا اعطاء صورة اجمالية لهذا التغيير المتوقع، فإن مضمونه يتعلق بادخال تعديلات أساسية على نظام التعليم تتناسب مع عصر التكنولوجيا الحديثة (تكنولوجيا المعلومات) مما سيمتد إلى بعض المفاهيم الأساسية في التربية والتعليم. فرغم المستوى الرفيع في السويد، إلا أن نظم التعليم الحالية مبنية - في الغالب - على أسس تناسب الثورة الصناعية الثانية، وليس الثورة الصناعية الثالثة التي بدأت منذ عدة سنوات. واذا حاولنا وضع تصور مباشر عن بعض مجالات التطور، فإننا قد نشير إلى تعليم الرياضيات والعلوم والتعليم التقني وتكنولوجيا التعليم والعلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

أما اذا انتقلنا إلى بعض مجالات التطوير في نظام التعليم في السويد في ضوء القضايا

والمشكلات التي طرحتها حركة الاصلاح التعليمي في العقود القليلة الماضية، فإننا نشير بوجه خاص إلى المجالات التالية :

١ ـ التوسع في برامج تعليم الكبار -والتعليم المتجدد بصورة خاصة- واحداث تغييرات أساسية في مضمونها، واستحداث صياغات جديدة لها، في اطار مفهوم التربية المستمرة مدى الحياة.

٢ ـ اضطلاع المحليات (أو المقاطعات) ببعض المهام المركزية -وخاصة مهام الهيئة القومية للتعليم- في مجالات تطوير المناهج والتقويم. قد ينشأ ذلك نتيجة لاكتساب خبرات على المستوى المحلي بهذه المجالات، والتطور في أساليب تطوير المناهج والتقويم، جنباً إلى جنب مع تغير بعض المفاهيم المتعلقة بهذه المجالات. ومن الوارد أن تتحول بعض الهيئات مثل الهيئة القومية للتعليم والهيئة القومية للتعليم الجامعي والكليات إلى هيئات استشارية.

٣ ـ احداث بعض التعديلات في بنية التعليم. ونشير بوجه خاص إلى احتمالات التوسع في مرحلة التعليم قبل المدرسي وتكامله مع نظام التعليم العام وإلى مراجعة سياسات التشعيب، مع احتمال الابقاء على نظام التشعيب الحالي -بل والتوسع فيه- في حالة اسهام المؤسسات الانتاجية بقدر متزايد من نفقات التعليم.

٤ ـ تطوير أساليب التوجيه والارشاد المهني وأساليب الرعاية النفسية والتعليمية للطلاب -وخاصة في المدرسة الثانوية العليا- مع وضع قواعد خاصة من أجل تقسيمهم إلى مجموعات.

٥ ـ تطوير بعض الجوانب النوعية، وخاصة فيما يتعلق بالتوجه نحو أسلوب حل المشكلات، وتزايد الاعتماد على العمل الجماعي للطلاب وأيضاً التقويم الجماعي.

٦ ـ فقدان الدرجات -وعملية تقديرها- لمكانتها وأهميتها الحالية في النظام التعليمي.

٧ ـ توجيه اهتمام خاص نحو رعاية المتفوقين، مع تطوير أساليب رعاية المعوقين والمتعثرين في التعليم.

٨ ـ تحسين أساليب رعاية المهاجرين والأقليات، وتطوير الصياغات الخاصة بذلك.

٩ ـ تدعيم وتطوير سياسات البحث التربوي، وتوفير مصادر جديدة لتمويله وعدم اعتماده على الهيئات المركزية، وايجاد صياغات جديدة للاعلام عنه والافادة من نتائجه.

١٠ ــ ايجاد صياغات جديدة لتنظيم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي .

وفيما يبدو لنا ، فإن هذه التصورات لا تتعارض مع التطورات المتوقعة على المستوى العالمي ، كما أن لها بعض الجذور في الوضع الحالي لنظام التعليم في السويد .

٢ ـ ٣ ألمانيــا الديمقراطيــة

٢ ـ ٣ ـ ١ خلفيــة عامــة

أعلن عن قيام جمهورية ألمانيا الديمقراطية –والمعروفة بألمانيا الشرقية– عام ١٩٤٩، على مساحة قدرها ١٠٨,٠٥٩ كيلومتراً مربعاً (٤١,٧٢٢ ميلاً مربعاً)، كنتيجة لتقسيم ألمانيا في أغسطس عام ١٩٤٥ بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية واتفاق الحلفاء على ذلك. وتقل مساحة ألمانيا الشرقية عن نصف مساحة ألمانيا الغربية ويحدها من الشمال بحر البلطيق ومن الشرق نهري الأودر (Oder) والنيس (Neisse)، ومن الجنوب جبل الارزجبرج (Erzgebirge)، ومن الغرب خط أكثر تعقيداً رسم من البلطيق عبر السهل الشمالي، ويمر خلال المنطقة السهلية الواسعة المرتفعة لوسط ألمانيا و يصل إلى حدود تشيكوسلوفاكيا.

وقد تم حدوث تغييرات عميقة في جمهورية ألمانيا الديمقراطية اصطبغت في البداية بكونها مضادة للفاشية وديمقراطية ثم أصبحت اشتراكية في طبيعتها. وقد أصبحت الصناعة مملوكة الآن بواسطة الدولة، كما أصبحت الزراعة –التي كانت حتى عام ١٩٤٦ في أيدي كبار الملاك– مملوكة بصورة كبيرة بواسطة التعاونيات الانتاجية، مع وجود جزء منها مملوك بواسطة الدولة. وتوجد في ألمانيا الديمقراطية خمسة أحزاب سياسية، والحزب الرئيسي فيها هو حزب الوحدة الاشتراكي لألمانيا (The Socialist Party of Germany -SED-) وهو حزب ماركسي لينيني (حزب الطبقة العاملة)، وعدد أعضائه ٢,٢ مليون عضواً. كما توجد تنظيمات تؤثر في الحياة السياسية في ألمانيا في مقدمتها نقابات العمال، ومنظمة الشباب الألماني الحر (The Free German Youth -FDJ-)، ومنظمة الشباب القومية، والتي يتبعها الرواد الصغار (Young Pioneers) لمن هم أقل من ١٤ عاماً ولها تأثيرها الهام في مجال التعليم، وخاصة التعليم الاضافي (Further Education). هذا، و يلاحظ أن نسبة الشباب من الممثلين في البرلمان القومي وفي المجالس الاقليمية والمحلية مرتفعة، اذ يوجد منهم (٣٠,٠٠٠ من ٢٠٠,٠٠٠) ممن تقل أعمارهم عن ٢٥ عاماً.

و يبلغ عدد سكان ألمانيا الديمقراطية حوالى ١٦,٨ مليوناً (بكثافة قدرها ١٥٥ فرداً لكل كيلومتر مربع)، و يعيش حوالى ثلاثة أرباع السكان في المدن، و يتوزعون على المناطق المختلفة للبلاد بصورة غير منتظمة. وقد كان معدل المواليد غير منتظم نوعاً منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حتى منتصف السبعينات، ثم أصبح منتظماً منذ ذلك الحين، مع زيادة طفيفة.

و بالرغم من أن جمهورية ألمانيا الديمقراطية تقع بين أكبر عشر دول صناعية في العالم، فإنها تعد فقيرة نوعاً في المواد الخام. وهي تطور اقتصادها في اطار خطط خمسية للتنمية الشاملة. وقد

زاد الدخل القومي خلال الخطة الخمسية ١٩٧٦-١٩٨٠ بمقدار ٢٥٪ عن خطة ١٩٧١-١٩٧٥. وقد كانت الزيادة في خطة ١٩٨١-١٩٨٥، أكبر قليلاً.

وفي أواخر السبعينات كان يعمل ٨,١٠٠,٠٠٠ عاملاً أي بنسبة مشاركة تصل إلى حوالى ٥٠٪ من جملة السكان، منهم ٣٨,٢٪ يعملون في الصناعة، ١٠,٨ في الزراعة والغابات، و٣١,٣٪ في النقل العام والتجارة الداخلية والخدمات البريدية وغيرها، و١٩,٧٪ في قطاعات غير صناعية مثل الصحة والتعليم. تمثل النساء حوالى ٤٩,٩٪ من العاملين، و يتمتعن بعدد من المزايا التي تساعد على تربية أبنائهن.

و يرى المعنيون أن نظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية قد أسهم بصورة نشطة في كل التغييرات التي حدثت في البلاد، وانه قد كان ذاته موضعاً لتغييرات ضخمة. وقد وضع الاصلاح المدرسي عام ١٩٤٦ الأساس لنوع جديد من التعليم، يغرس في الأطفال روح الانسانية والديمقراطية والتعاون الدولي السلمي. وقد ألغي النظام القديم ذي الحلقتين، وكذا كل ما يتعلق بالتعليم الخاص الطائفي، وبني النظام الجديد على أساس المدرسة الديمقراطية الموحدة ذات الثمانية سنوات، وترك التعليم الديني للمجتمعات الدينية. وقد استكمل في منتصف السبعينات بادخال المدرسة العامة ذات العشر سنوات للجميع (Polytechpische Oberschule-POS)، والتي بدأت في أواخر الخمسينات والتي تقدم الأساس لنوعيات التعليم المختلفة التي تلي الدراسة بها.

ومنذ نشأة جمهورية ألمانيا الديمقراطية، فقد شهد التعليم طفرة كبيرة، وارتفع المستوى التعليمي للعاملين في القطاعات المختلفة. و يبين الجدول التالي احصاءات عن المستوى التعليمي للعاملين في أعوام ١٩٥٥، ١٩٧٥، ١٩٨٠.

جدول رقم (٤)

المستوى التعليمي للعاملين في جمهورية ألمانيا الديمقراطية في أعوام ١٩٥٥، ١٩٧٥، ١٩٨٠م

السنة	نسبة المسجلين كعمال شبه مهرة	نسبة الحاصلين على تعليم مهني والمسجلين كعمال مهرة	نسبة الحاصلين على تعليم عالي
١٩٥٥	٧٠,٠	٢٥,٦	٤,٤
١٩٧٥	٢٩,٣	٥٦,٦	١٤,١
١٩٨٠	١٩,٨	٦١,٤	١٨,٨

ويلاحظ أن النساء قد حظين بجانب كبير من الفرص التعليمية. فمثلاً، كانت نسبة العاملات غير الماهرات في الزراعة ٩٥٪ في عام ١٩٦٥، وانخفضت هذه النسبة إلى ١٢٪ عام ١٩٨٠.

ونتناول في الأقسام التالية من هذه الدراسة الملامح الرئيسة لنظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية، وأهم القضايا والمشكلات والتوجهات المستقبلية لهذا النظام.

٢ ـ ٣ ـ ٢ الملامح الرئيسة لنظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية

١ ـ أهداف النظام التعليمي

ينص قانون التعليم الصادر عام ١٩٦٥ على «أن الغرض من النظام الاشتراكي المتكامل في التعليم أن يعطي جميع الناس درجة عالية من التعليم وأن تربى شخصيات نامية بصورة كلية، تبذل جهودها من أجل تشكيل المجتمع، وتغيير الطبيعة، وتقود إلى الحياة السعيدة المناسبة التي يستحقها الإنسان».

ويشير القانون أيضاً أن الصغار يجب أن يتعلموا كيف يسايروا المتطلبات التي تفرضها عليهم الثورة العلمية والتكنولوجية. وتقول أنه لا يقع عليهم اكتساب المعارف العامة والمهنية فحسب، بل يجب أن ينموا خلقهم وأيديولوجيتهم، وعليهم أن يتعلموا في اطار الخلق الشيوعي، أي روح التعاون بين الرفاق والعون المتبادل والتكافل الدولي والاستعداد النشط للتعلم، والتقدير العالي لأي عمل يتم لمنفعة المجتمع، وأيضاً العدالة الاجتماعية والنشاط المدني، بحيث يتمكنوا من القيام بالتعليم المستمر كي يحيوا حياة صحية، ويمارسوا الرياضة ويقوموا بالاستخدام ذي المعنى لوقت فراغهم ولتنمية الفنون.

٢ ـ البنية العامة وحجم الجهد التعليمي

أ ـ التعليم قبل المدرسي

ترعى دور الحضانة الأطفال حتى عمر ٣ سنوات، وتهتم بنموهم الجسمي والعقلي، والعمل بها طوال اليوم. وتوجد مربية لكل ستة أطفال، وتدرب المربيات تدريباً طبياً وتعليمياً معاً. في عام ١٩٥٠ كان المسجلون بدور الحضانة ١٣٪ من الأطفال دون الثالثة، وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٦١٪ في عام ١٩٨٠، إلا انه لم يتم مقابلة الطلب على دور الحضانة بصورة كاملة.

أما الأطفال في المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات فيمكن أن يذهبوا إلى رياض الأطفال. في عام ١٩٥٠، كان المسجلون برياض الأطفال ٢٠,٥٪ من الأطفال في هذه المجموعة العمرية.

وقد زادت هذه النسبة إلى ٦٥٪ عام ١٩٧٠، ثم إلى ٩٢٪ عام ١٩٨٠، وتواصل هذه النسبة ارتفاعها مما يعني أن جميع الآباء الذين يرغبون في ارسال أطفالهم إلى رياض الأطفال يمكنهم أن يحققوا ذلك الآن.

يقسم الأطفال في معظم رياض الأطفال إلى مجموعات وفقاً لاعمارهم، حيث يتابعوا مناشط مختلفة ينظمها و يوجهها المعلمون وفقاً لبرامج موضوعة على أسس تربوية سليمة. وتحرص رياض الأطفال على اقامة علاقات وثيقة بالآباء، الأمر الذي يمكنهم من القيام بجهود منظمة للمساعدة على نمو الأطفال جسمياً وعقلياً ولغوياً. وتهتم رياض الأطفال بمساعدة الأطفال على ممارسة العادات الخلقية وأن يمارسوا السلوك الصحيح ضمن مجموعات وأن ينموا لديهم القيم الجمالية. وعندما يصل الأطفال إلى سن السادسة فإنهم يكونوا معدين جيداً للمدرسة.

ب ـ المدرسة البوليتكنيكية العامة

ان حضور المدرسة البوليتكنيكية العامة ذات العشر سنوات (٦-١٦ سنة) والتي أصبحت محور التعليم النظامي، الزامي لجميع الأطفال في البلاد و بينما كان يؤدي ٧٥٪ فقط من الأطفال الامتحان النهائي بهذه المدرسة في أوائل السبعينات، فقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٩٠٪ في أوائل الثمانينات. وتهتم المدرسة البوليتكنيكية العامة باعداد الأطفال أكاديمياً و باعدادهم للحياة معاً، مع التركيز بصورة كبيرة على تعليم العلوم والتكنولوجيا.

مدة العام الدراسي في هذا التعليم الأساسي العام هي ٣٥ أسبوعاً. وتعد المناشط الاضافية للمنهج هامة جداً ويمكن أن يتابعها التلاميذ خلال النوادي ومجموعات الميول الخاصة، وان يستخدموا الامكانات الخاصة بمنظمة الرواد الصغار وبمراكز علماء الطبيعة والمهندسين الصغار، وأن يمارسوا الرياضة في فرق في ألعاب متنوعة، حيث يتابع ٧٠٪ من التلاميذ تلك المناشط المختلفة. كذلك، فيمكن أن يمضي التلاميذ عطلاتهم في المخيمات الصيفية التي تنظمها منظمة الرواد الصغار أو جهات العمل التي يعمل فيها آباؤهم. وتشارك وسائل الاعلام في عملية التعليم بصورة متزايدة، حيث يقدم المذياع والتلفاز برامج تساعد على دراسة عدد من المواد. وخلال الأربعة أعوام الأولى من المدرسة، فإن ما يزيد عن أربعة من كل خمسة أطفال يمضون فترة ما بعد الظهيرة في مراكز «ما بعد المدرسة» حيث يؤدون واجباتهم المدرسية و يتابعوا مناشطهم - وفقاً لاختيارهم الخاص - تحت اشراف مربين معدين اعداداً جيداً.

تقسم مدرسة العشر سنوات إلى ثلاث مراحل فرعية، المرحلة المبكرة (الصفوف ١-٣)، والوسطى (الصفوف ٤-٦)، والمتقدمة (الصفوف ٧-١٠). يبدأ التعليم المتخصص في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية واللغة الأجنبية الاجبارية في الصفوف الوسطى. و يقوم بتدريس

جميع المواد معلمون متخصصون، و يتم التدريس عادة في فصول مجهزة تجهيزاً خاصاً. وتتاح الفرص للتلاميذ بشكل متنامي - وخاصة في الصفوف المتقدمة - للتعرف على القوانين الطبيعية والعلمية وفهم النظريات واكتساب مهارات التعلم الذاتي، وتطبيق المعرفة النظرية في الواقع العملي.

ويحكم مبدأ التعليم البوليتكنيكي تعليم جميع المواد، فضلاً عن أنه يقدم في عدد من المواد الخاصة، حيث يبدأ بالصناعات اليدوية والعمل الفني في ورش المدرسة وفي دروس فلاحة البساتين، ثم يقدم - اعتباراً من الصف السابع - في مؤسسات مختلفة.

وتؤدي دراسة مادة « المدخل إلى الانتاج الاشتراكي » إلى خلق الألفة المبكرة بين التلاميذ والاصول العلمية والتكنولوجية والاقتصادية للانتاج. ويجب عليهم خلال عملهم في المؤسسات المختلفة أن يعملوا في تعاون وثيق مع العاملين بها وأن يسهموا في الانتاج. يحدد نوع العمل الانتاجي الذي يمارسه التلاميذ وفقاً لطبيعة المؤسسات المحلية، وتحتل المجالات التالية أولوية خاصة: أعمال المعادن، الهندسة الكهربائية - الاليكترونية، الزراعة، البناء وهي تمثل جزءاً من التعليم العام وتلعب دوراً هاماً في التوجيه المهني، وفي الاعداد العام للأطفال للعمل فيما بعد.

يبدأ التلاميذ في دراسة مواد اختيارية اعتباراً من الصف السابع (١٣ سنة من العمر)، حيث يبدأون في دراسة لغة أجنبية ثانية اختيارية في هذا الصف، ثم يتابعون مقرراً اختيارياً في الصفين التاسع والعاشر (من بين ٢٣ مقرراً اختيارياً)، وذلك مع توجيه اهتمام خاص للمناشط التعليمية الاضافية المختلفة، ولعملية التوجيه المهني.

أما الأطفال المعوقين جسمياً أو عقلياً فيذهبون إلى مدارس خاصة (Sonderschule)، و يعطون تدريباً مهنياً، ويحصل الطلاب المتخلفون عقلياً على ثمانية أعوام فقط من التعليم العام.

و بالاضافة إلى ذلك فتوجد مدارس وفصول متخصصة في مجالات معينة (Spezialschule)، يلتحق بها الأطفال الذين لهم مواهب وقدرات خاصة في الموسيقى أو الرقص، أو الألعاب الرياضية، أو اللغات، أو الرياضيات، أو العلوم الطبيعية، أو التكنولوجيا أو بعض المجالات الأخرى. تختلف الفرقة التي يبدأ الأطفال فيها الالتحاق بهذه المدارس أو الفصول من مجال إلى آخر. وعادة ما يطلب منهم الالتحاق بهذه المدارس لمدة مجموعها ١٢ عاماً، يلتحقون بعدها بالجامعة. هذه المدارس تعلم عدداً صغيراً لا يزيد عن ٢٪ من مجموع التلاميذ. وتبدأ الدراسة في المدارس الخاصة بالرياضيات والعلوم الطبيعية والهندسة من الصف التاسع على الأقل.

حـ ـ المدارس المهنية (Vocational Schools)

يتابع كل فرد في ألمانيا الديمقراطية عشر سنوات من التعليم العام، مع عامين آخرين على الأقل من التدريب. وأياً كان نوع هذا التدريب فإنه يسمح للطلاب بالالتحاق بالتعليم العالي في أحد النمطين السائدين من مؤسسات التعليم العالي: الجامعات والمدارس ذات المكانة الجامعية (Hochschule) والكليات الفنية العليا وغيرها (Kngenieurschule or Fachschule). ويمضي معظم الطلاب عامي التدريب في مدرسة مهنية (Berufsschule). وتسير المدارس المهنية حسب نظام التفرغ. وهي تدار بواسطة مؤسسات اشتراكية كبيرة، وتدرب الشباب الذين يتتلمذوا في هذه المؤسسة أو في مؤسسات أخرى. ويقيم حوالى ربع المتدربين في سكن تابع للمدرسة، وبعد انتهاء التدريب في المدرسة المهنية يحصل المتدرب على شهادة «العمل الماهر» (Facharbeiterzugnis)، والتي لها سمعة طيبة، وتعطي حاملها الحق في مواصلة تعليمه في وقت لاحق.

ومنذ بداية السبعينات، فقد تزايد التوجه نحو اعداد العمال المهرة في مجالات عريضة - يطلق عليها «المهن الأساسية» (Basic Trades) بحيث يمكنهم الانتقال من عمل إلى آخر اذا ما دعت الحاجة إلى ذلك وفي عام ١٩٨٠، تلقى ثلث المتدربين تدريبهم على أعمال أساسية من هذا النوع. ويوجد تزايد في المتدربين على أعمال تتطلب تشغيل أجهزة فنية معقدة، وكذا في عدد المتدربين في المجالات التي تحتاجها الخدمات الاجتماعية.

وأياً كان نوع العمل الذي يتم التدريب عليه، فإن المتدرب يتلقى دراسة اجبارية في المواد التالية: الألعاب الرياضية، التربية المدنية (Civics) الشئون القانونية، ادارة العمل، اصول المعالجة الاليكترونية للبيانات، استخدام الآلات والضبط الهندسي والاليكترونات. ويختلف حجم التدريب في كل من هذه المواد من مهنة إلى أخرى، وكذا الحجم النسبي للتعليم النظري والعملي في التدريب التخصصي.

وبعد فترة من العمل الفعلي، فإن العامل الماهر، يمنح شهادة تسمح له بالالتحاق بالمعاهد العليا، وهي مؤسسات للتعليم العالي تقل قليلاً في المكانة عن المستوى الجامعي (١٠+٢+٣/٤ أعوام).

وبالاضافة إلى المدارس المهنية، فإنه يوجد عدد من المعاهد المتوسطة (Fachschule)، ويمكن الالتحاق بها بعد مرور العشر سنوات مباشرة. وهي ليست مؤسسات للتعليم العالي بالمعنى المفهوم، وتتضمن مدارس لتدريب ممرضات المستشفيات. ويمكن أيضاً بعد مدرسة العشر سنوات أن يلحق خريجوها في مدارس تقدم مقررات مدتها أربع سنوات لاعداد المعلمين للتدريس في الصفوف ١-٤. وتعد هذه المدارس أيضاً مؤسسات للتعليم العالي تقل عن مستوى

الجامعات ، و يتم العمل على زيادة مدة الدراسة بها .

د ــ المدارس التي تقدم تأهيلاً للالتحاق بالجامعة

بعد انهاء مدرسة العشر سنوات (التعليم الأساسي العام) يمكن أن يتم اختيار المتخرج للحصول على شهادة تؤهل حاملها للالتحاق بالجامعة أو بمدرسة ذات مكانة جامعية (وتسمى هذه الشهادة Abitur)، فيمكنه الالتحاق بالمدرسة العامة الممتدة ذات العامين Erweiterte) Obershule (EOS)) ، أو أن يبدأ دراسة مقررة لمدة ثلاث سنوات في مدرسة مهنية (حيث سيحصل بالاضافة إلى ذلك على شهادة عامل ماهر تفيد في الاعداد للدراسات التكنولوجية) . و يوجد أيضاً طريقان غير مباشرين للالتحاق بالتعليم الجامعي، خلال دراسة مقررات لمدة ١٢ شهراً – بصورة متفرغة – للعمال المهرة (ويمكن أن تتم دراسة مكافئة خلال الفصول المسائية) ، أو من خلال الكليات الفنية العليا في بعض المجالات . وفي نهاية السبعينات كان ١٠٪ ممن يتركون المدرسة ذات العشر سنوات يحصلون على الشهادة المؤهلة للالتحاق بالجامعات في المدارس الممتدة ذات العامين ، و٥٪ في المدارس المهنية . و بينما تكاد أن تكون هذه النسب مستقرة ، فإن الأمر يختلف بالنسبة إلى عدد من يحصلون على هذه الشهادة بالطرق الأخرى (ويميل إلى الانخفاض) .

وتعد مناهج المدرسة الممتدة ذات العامين –وهي المؤسسة التعليمية للإعداد للتعليم الجامعي– استمراراً لتعليم المواد التي تدرس في مدرسة العشر سنوات تقريباً . و يعطى التعليم البوليتكنيكي في صورة مشروع ذي جوانب علمية وعملية ، و يتم اعداده خلال مجموعات بحثية صغيرة . كذلك ، فإن الطالب يدرس في هذه المدرسة مواد من اختياره لخمس حصص أسبوعياً ، ومواد اختيارية أخرى لثلاث حصص أسبوعياً . وقد بدأت هذه المدرسة في عام ١٩٨٠ في ادخال مناهج وكتب دراسية جديدة من أجل الارتقاء بمستوى التعليم فيها . و يهدف المنهج الجديد إلى جعل الطلاب أكثر استقلالاً في مناشطهم التعليمية وإلى تنمية تفكيرهم وعملهم الأكاديمي . وقد حدثت تغيرات مماثلة في الأنماط الأخرى من المدارس التي تعد لشهادة الالتحاق بالجامعات .

هـ ــ التعليـــم العالـــي

يوجد في جمهورية ألمانيا الديمقراطية سبع جامعات في كل من : برلين (Berlin) ، ودرسدن (Dresden) ، وجريفسفالد (Greifswold) وهال (Halle) ، وجينا (Jena) ، وليبزج (Leipzig) ، وروستك (Rostoch) . و يوجد إلى جانب هذه الجامعات السبع ، ٤٧ مدرسة متخصصة ذات مكانة جامعية (Hochrushule) . وتعد هذه الجامعات والمدارس العليا مراكز

هامة للبحث . وتستغرق الدراسة الجامعية عادة خمسة أعوام من الدراسة المتفرغة ، يعقبها ١٢ شهراً من التدريب العملي التمهيدي في بعض المجالات . و يلتحق عادة بالدراسة المتفرغة ثلاث من كل أربع ممن يحملون الشهادة المؤهلة للالتحاق بالجامعات . وخلال أعوام كثيرة ، فإن ٥٥٪ من الطلاب -في المتوسط- يأتون من عائلات العمال والفلاحين، وفي عام ١٩٨١/١٩٨٠ كان نصفهم من النساء. و يقيم ما يزيد عن ثلاثة أرباع الطلاب في مدن جامعية .

تعمل الجامعات والمدارس ذات المكانة الجامعية على تحقيق التكامل بين التربية الأخلاقية والإعداد الأكاديمي ، والتدريس والبحث ، والنظرية والممارسة . و يقدم الطلاب للمؤسسات التي يتدر بون فيها العون في الدراسات ذات الطبيعة البحثية ، وفي وضع أحدث النتائج العلمية موضع التطبيق العملي .

وعند انتهاء دراستهم يحصل الطلاب على دبلوم يعادل -تقريباً- درجة الماجستير. ويمكن أن يحصلوا على دبلوم في مادة التخصص والتربية ، أو دبلوم التربية للمعلمين (حيث يقومون بالتدريس في الصف الخامس وما يليه). و يتم اختيار طلاب البحث أو طلاب الدراسات العليا من بين خريجي الجامعات والمدارس ذات المكانة الجامعية لمدة ثلاث سنوات ، أو مساعدي محاضرين لمدة أربع سنوات ، ليعدوا رسالة الدكتوراة ، والتي يتم مناقشتها بصورة علنية ، ويحصلوا على درجة دكتور الفلسفة Ph.D. ويمكن أن يعدوا رسالة أخرى للحصول على درجة دكتوراة متقدمة تسمى (Dr. habil; Doctor Habilitatus) والتي أعيدت تسميتها منذ السبعينات لتصبح دكتوراة العلوم (Dr. Sc.; Doctor Scientiae) . و يعد الحصول عليها شرطاً للتعيين في وظيفة محاضر أول ، أو في وظيفة أستاذ فيما بعد .

وتنطبق نفس المبادىء على الكليات الفنية العليا البالغ عددها حوالى ٢٥٠ كلية ، والتي تكون أقل نوعاً في المستوى كمؤسسات للتعليم العالي حيث يزداد فيها الجانب العملي . وتستغرق الدراسة فيها عادة ثلاث سنوات من الدراسة المتفرغة أو أربع أو خمس سنوات عن طريق المراسلة أو الدراسات المسائية . و يقوم خريجو هذه الكليات بأعمال تتطلب تطبيق مستوى متقدم من المعرفة العلمية والتكنولوجية . واعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٥/١٩٨٤ ، فإن التدريب في التكنولوجيا والاقتصاد في الكليات الفنية أصبح يأخذ طبيعة خاصة بحيث لا يكون موازياً لما يدرس في المدارس ذات المكانة الجامعية ، كما أصبح التدريب في هذه المجالات ، في تلك المدارس ، يتم في مرحلة خاصة من مراحل الدراسة بها .

لقد تزايد عدد الطلاب المقيدين في مؤسسات التعليم العالي منذ انشاء جمهورية ألمانيا الديمقراطية . وفي عام ١٩٨٠ كان يحصل أكثر من ربع المواطنين في المجموعة العمرية المناظرة

على نوع ما من التعليم العالي. وفيما بين ١٩٧١، ١٩٨٠ كان ٢١,٦٪ من طلاب الجامعات يدرسون عن طريق المراسلة أو الدراسات المسائية، مقابل ٣٨,٧٪ من طلاب الكليات الفنية العالية، و يتلقى هؤلاء الطلاب مساعدات خاصة بما في ذلك السماح لهم بترك أعمالهم لوقت كبير دون تخفيض أجورهم.

و ـ التدريب المتقدم وتعليم الكبار Advanced Training and Adult Education

يعد نمطي التعليم النظامي وغير النظامي في جمهورية ألمانيا الديمقراطية مرتبطين بصورة وثيقة من أجل تعليم المواطنين في جميع الأعمار، مما يجعل من الصعب تناولهما بصورة مستقلة، حيث تتعدد وتتنوع برامج تعليم الكبار وتؤدي في كثير من الأحيان إلى مواصلة الدراسة بالجامعات والكليات الفنية العليا. كما تقوم الجامعات بدور هام في عمليات التدريب أثناء الخدمة، وخاصة في مستويات العمل الأعلى.

و يتابع حوالي ربع العمال صورة من صور التدريب المتقدم المنظم، سواء لكي يحصلوا على مؤهلات أعلى، أو لكي يضيفوا إلى معلوماتهم وخبراتهم السابقة. و يتلقى العمال مقررات في مراكز للتدريب مملوكة بواسطة مؤسسات العمل. كما يحصل العاملون المتقدمون والعلميون في هذه المؤسسات على دراسات عليا في الجامعات. و يتم التنسيق بين نقابات العمال وفرع نقابة العمال للمؤسسة وادارتها على خطط التدريب والمنح التدريبية، وعلى المستويات المتطلب بلوغها، من أجل تحقيق الخطط الاقتصادية وتحسين ظروف العمل.

وتقدم مراكز التدريب بالمؤسسات مقررات لمدة عامين للعمال المهرة الراغبين في العمل كملاحظين أو مشرفي انتاج أو رؤساء لفرق عمل. و بالاضافة إلى ذلك فإنه توجد طرق كثيرة يمكن الحصول بواسطتها على تعليم اضافي سواء أكان تعليماً عاماً أو ثقافياً أو سياسياً. وهذا التعليم يقدم بوجه خاص بواسطة الفصول المسائية (أو كلية الجماهير Volkshochrshule) وسلاسل المحاضرات التي تنظم بواسطة جمعية يورانيا (Urania) لنشر المعرفة العلمية. والنوادي، والتلفاز، بما في ذلك محاضرات تعليمية للآباء. وتدير نقابات العمال والمنظمات العامة والأحزاب السياسية مدارس ومقررات خاصة بها. وتعتمد أنواع كثيرة من برامج تعليم الكبار على التعاون مع أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي.

ز ـ الامتحانات والنقل واصدار الشهادات

ينقل التلاميذ والمتدربون سنوياً إلى الصف التالي - في جميع أنواع المؤسسات التعليمية - على أساس درجاتهم والتقارير عن كفايتهم. ويجب عليهم أن يأخذوا الامتحانات - الشفوية

والتحريرية ، فقط عند نهاية تعليمهم في نوع معين من المدارس . وتعكس الشهادات النهائية أداء الطلاب أو المتدربين خلال فترة تعليمهم كلها ، واتجاهات هذا الأداء ، ونتائج الامتحانات . وكلما ارتفع مستوى المدرسة أو المقرر، كلما تعاظم دور العمل في الدراسة المستقلة طويلة المدى ، والتي تأخذ صورة الأوراق البحثية والمنتجات التكنولوجية والأعمال الفنية التي ترتبط بمشروع تم اختياره بواسطة الطلاب والمتدربين أنفسهم ، بما يتفق مع طبيعة مجال الدراسة .

و يعتمد الالتحاق بالمؤسسات التعليمية على أساس كفاية الطالب أو المتدرب ، مع الأخذ في الاعتبار التقارير عن قدراته ومواهبه الشخصية ، والتي تكتب بواسطة المعلمين بالتعاون مع ممثلي منظمة الشباب أو اتحاد العمال . ولا يوجد بوجه عام امتحان للالتحاق ولكن يعقد مثل هذا الامتحان اذا لم تكن الشهادة تتضمن معلومات كافية عن قدرة التلميذ لمتابعة مقرر خاص من الدراسة (كي يصبح ممثلاً مثلاً) .

٣ ــ الادارة والإشــراف

توجد في جمهورية ألمانيا الديمقراطية ثلاث هيئات مسئولة عن « نظام التعليم الاشتراكي المتكامل » ، وزارة التربية ، وهي مسئولة عن التعليم العام للناس في جميع الأعمار، وسكرتارية الدولة للتدريب المهني ، ووزارة التعليم العالي والفني ، وجميعها مسئولة أمام البرلمان .

وتدير السلطات التعليمية الاقليمية والمحلية التعليم في دائرة نشاطها . وتكون مسئولة أمام المجالس الاقليمية والمحلية وسلطات التعليم العالي الأكبر منها . و يكون نظار المدارس مسئولين شخصياً عن ادارة المدارس . وتوجه عناية خاصة نحو مشاركة عدد كبير من القوى الاجتماعية في شئون التعليم ، وتنمية التعاون فيما بين المعلمين ، والآباء ، ومنظمات الشباب ، وفرق العمل في المؤسسات الاشتراكية والمنظمات العامة . وتحصل المدارس على دعم اضافي من أكثر من ٦٥٠,٠٠٠ من الآباء الذين ينتخبهم الآباء الآخرون لتمثيلهم في المدارس ، كما يساعد حوالى ١٥٠,٠٠٠ من العاملين بمؤسسات في ادارة فصول البوليتكنيك ، ويمارسوا بذلك تأثيراً تعليمياً مباشراً على التلاميذ .

٤ ــ التمو يــــل

بالرغم من صعوبة تقدير نسبة نصيب التعليم من اجمالي الدخل القومي ، إلا أنها تقدر بما بين ٧٪ و٨٪ خلال السبعينات ، وذلك بالاضافة إلى ٤٪ من اجمالي الدخل القومي تنفق في مجالات البحث العلمي والتكنولوجيا .

والتعليم في ألمانيا الديمقراطية مجاني في جميع مراحله من الحضانة وحتى الجامعة. وتدفع رسوم رمزية للوجبات والاقامة، وتقدم الكتب والمواد التعليمية المشابهة في التعليم الالزامي اما مجاناً أو تشترى بأسعار مدعمة من الدولة. ويحصل كل فرد على بعض المال بعد ترك مدرسة العشر سنوات. و يتلقى المتدربون أجراً، و يتلقى تلاميذ الصفوف ١١، ١٢، ١٣ وطلاب الجامعات منحاً، بغض النظر عن دخل والديهم، وذلك بالاضافة إلى منح الرعاية الاجتماعية التي تدفع - مثلاً - للطلاب الذين لديهم أطفال.

توجد حركة نشطة لبناء المدارس، وقد كان ثلث تلاميذ مدرسة العشر سنوات في عام ١٩٨٠ يتعلمون في مدارس بنيت بعد عام ١٩٧٠. وقد كانت النسبة القومية للطالب/المعلم ١:٢٤ في عام ١٩٦٠ وأصبحت ١:١٤ في عام ١٩٨٠.

٥ ـ المناهج وطرق التدريس

تخطط المناهج وتعد الكتب المدرسية وأدلة المعلم بواسطة فرق من المربين والمعلمين ذوي الخبرة، ومجموعات أخرى من الأكاديميين وممثلي السلطات التعليمية وغيرهم. وقبل تطبيق المنهج فإن كل شيء جديد يختبر و يناقش بواسطة الخبراء والمعلمين، وعندما يعتمد وزير التربية المنهج فإنه يطبق في جميع المدارس في البلاد، وفي المجال الذي وضع فيه.

عندما كان يتم التحول من مدرسة الثماني سنوات إلى مدرسة العشر سنوات خلال الستينات والسبعينات، فقد تم تغيير كل محتوى التعليم وأعيد تنظيمه. وقد تبع ذلك حدوث نفس الشيء في المراحل التعليمية التالية. وعندما يتم التوصل إلى خبرة هامة، فإنه تجرى تحسينات جديدة في المنهج. تكون هذه التحسينات عادة محدودة، وتدور حول بعض جوانب المحتوى، وتوظيف المادة المتعلمة أيديولوجياً وتعليمياً، الدراسة الذاتية والابداعية، الربط - بصورة أوثق - بين التدريس والمجتمع و بين التدريس وخبرة التلميذ الشخصية ... وهكذا.

ومع الأخذ في الاعتبار باشاراتنا السابقة عن مناهج التعليم في مدرسة العشر سنوات (في سياق تناول بنية النظام التعليمي)، فإن الجدول التالي يتضمن خطة الدراسة بهذه المدرسة.

جدول رقم (٥)

خطة الدراسة الأسبوعية في مدرسة العشر سنوات في جمهورية ألمانيا الديمقراطية

المـــادة	الصف ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
لغة ألمانية	١١/١٠	١٢	١٤	١٤	٧	٦	٥	٤	٣	٣
لغة روسية	—	—	—	—	٦	٥	٣	٣	٣	٣
رياضيات	٥	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٤	٥	٤
فيزياء	—	—	—	—	—	٣	٢	٢	٣	٣
فلك	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١
كيمياء	—	—	—	—	—	—	٢	٤	٢	٢
بيولوجي	—	—	—	—	٢	٢	١	٢	٢	٢
جغرافيا	—	—	—	—	٢	٢	٢	٢	١	٢
تاريخ	—	—	—	—	١	٢	٢	٢	٢	٢
تربية مدنية	—	—	—	—	—	—	١	١	١	٢
رسم	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	—
موسيقى	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
ألعاب	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٢	٢	٢	٢
تعليم يدوي	١	١	٢	٢	٢	٢	—	—	—	—
فلاحة بساتين	١/٠	١	١	١	—	—	—	—	—	—
التعليم البولتيكنيكي (في الصفوف ٧-١٠) ويقسم إلى :										
مقدمة إلى الانتاج الاشتراكي	—	—	—	—	—	—	١	١	٢	٢
الرسم الفني	—	—	—	—	—	—	١	١	—	—
العمل الانتاجي	—	—	—	—	—	—	٢	٢	٣	٣
مجموع عدد الحصص أسبوعياً	٢١	٢٤	٢٧	٢٩	٣١	٣٣	٣٢	٣٢	٣١	٣٢
اختيارات حرة										
أشغال الابرة	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—
لغة أجنبية ثانية	—	—	—	—	—	—	٣	٣	٣	٢
مجالات ذات اهتمام خاص (تختار من بين ٢٣ مجالاً)	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢

٦ ـ اعـداد المعلـم

تقوم الجامعات والمدارس ذات المكانة الجامعية باعداد معلمي الصفوف من ٥-١٢ أو ١٣ في كليات التربية، حيث يعد كل معلم لتدريس مادتين، كما تقوم باعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس مواد نظرية في المدارس المهنية. وتقوم كليات فنية عليا باعداد المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف ١-٤، وكذا اعداد مدربي التدريب العملي في المدارس المهنية، أما معلمي الأطفال المعوقين، والمسئولين عن التوجيه المهني، والنظار، وأصحاب الوظائف الاشرافية، فإنهم يتلقون تدريباً خاصاً بعد فترة من العمل في وظائفهم.

وكل معلم في ألمانيا الديمقراطية مطالب بتحسين مؤهلاته بصورة دائمة. وتتراوح الفرص المتاحة للتدريب بين نظام من المقررات يجري مركزياً إلى تدريب يجرى لمعلمي نفس المادة على مستوى المدرسة. وتقوم شبكة من مؤسسات التدريب المتقدم بدور هام في مجال تدريب المعلمين.

لا يوجد عجز في المعلمين أو بطالة بينهم، وان كان يوجد، عدد قليل من المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً مقنناً لاعدادهم كمعلمين. وأحياناً، قد يكون من الصعب التأكد من أن كل معلم يقوم بتدريس المادتين اللتين تم اعداده لتدريسهما فقط.

٧ ـ البحـث التربـوي

يخصص للبحث التربوي تمويل ضخم، بالنظر إلى صغر حجم الدولة. والمؤسسات البحثية على المستوى القومي هي: أكاديمية العلوم التربوي لجمهورية ألمانيا الديمقراطية، والمعهد المركزي للتدريب المهني، والمعهد المركزي للتعليم العالي، والمعهد المركزي لبحوث الشباب. وتوقع هذه المؤسسات اتفاقات مع الجامعات ومؤسسات اعداد المعلم يتم بمقتضاها الافادة من الباحثين العاملين فيها، كما يساعد المعلمون ذوي الخبرة في البحث. و يتم البحث في اطار برامج مدتها خمس سنوات، وتركز على الجوانب العملية الهامة في التعليم، وعلى القضايا طويلة المدى التي تتعلق بتطوير النظام التعليمي. كما يتم التعاون في بحث بعض الأمور مع مؤسسات بحثية في دول اشتراكية أخرى.

٢ ـ ٣ ـ ٣ أهم القضايا والمشكلات والتوجهات المستقبلية لنظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية

توجد صعوبة في تناول قضايا ومشكلات وتوجهات نظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية بالنظر إلى عدم توافر كتابات مباشرة متاحة بهذا الشأن. ولكن يبدو لنا من دراسة

تقارير الدولة الرسمية إلى المؤتمر السنوي للتعليم باليونسكو ومن خلال مناقشاتنا مع بعض خبراء التعليم الغربيين في شئون التعليم في الدول الاشتراكية، انه يمكن اجمال تلك القضايا والمشكلات والتوجهات المستقبلية في الخطوط العامة التالية:

١ ــ لا تختلف القضايا والمشكلات والتوجهات المستقبلية الرئيسة لنظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية عن تلك السائدة في الدول المتقدمة بوجه عام، مع وجود بعض القضايا والمشكلات والتوجهات الخاصة التي ترتبط بنظم التعليم في الدول الاشتراكية بوجه عام، وتلك التي ترتبط بأمور خاصة بألمانيا الديمقراطية على وجه التحديد.

٢ ــ من القضايا التي تشغل اهتمام المخططين والمربين في ألمانيا الديمقراطية، والتي تعد أساساً للتوجهات المستقبلية في نظام التعليم بها ما يأتي: (أ) التصدي للتطورات العلمية والتكنولوجية في عصر المعلومات، (ب) تطوير نظم التدريب وتعليم الكبار وربطها عضوياً مع نظام متكامل من أجل التعليم المستمر، (جـ) سبل تدعيم سياسة مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ، (د) التعامل بصورة مدروسة ومخططة مع التغيرات الديمغرافية والاقتصادية، (هـ) مواكبة المناهج للتغيرات في المجالات المختلفة مع اعطاء أهمية خاصة لأساليب التعليم الذاتي، (و) الربط بين المدرسة والحياة والتعامل الخلاق مع الفروق الفردية بين التلاميذ، (ز) تطوير التربية الأيديولوجية وتطوير المناشط التعليمية داخل وخارج المدرسة، (ح) رعاية الفئات الخاصة من الطلاب، (ط) التوسع في التعليم قبل المدرسي وتكامله مع التعليم العام، (ي) تطوير عملية اعداد المعلم وتدريبه، وترشيد سبل الافادة من أجهزة البحث التربوي في حل مشكلات التعليم.

ويبدو لنا -بوجه عام- أن الخطوط العامة لسياسات التعليم فيما يتعلق بما سبق لا تختلف في جوهرها مع ما ناقشناه في مواضع متعددة في الدراسة الحالية عن نظم التعليم في الدول المتقدمة الأخرى، مع الأخذ في الاعتبار الأهمية القصوى التي يوليها نظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية -شأنه في ذلك شأن نظم التعليم في الدول الاشتراكية الأخرى- للتربية الايديولوجية ولغرس القيم الاشتراكية والخدمات التعليمية والاجتماعية، فضلاً عن مجانية التعليم في جميع مراحله.

٣ ــ من القضايا والمشكلات التي تحتاج إلى دراسة متأنية -والتي نتوقع أن تكون مصدراً لتغيرات مستقبلية- في نظام التعليم في جمهورية ألمانيا الديمقراطية، وفي نظم التعليم الاشتراكية بوجه عام، ما يتعلق بالممارسات المتعلقة بالتعليم البوليتكنيكي، وخاصة في مرحلة التعليم العام، وذلك من حيث مدى قدرته على الربط بين المعارف التي تقدمها

المدرسة وبين مجال التدريب، وبما يبرز بصورة واضحة كيفية تطبيق تلك المعارف في العمل المنتج. ومن المؤكد أن للتعليم البوليتكنيكي قيمة تربوية هامة وأساسية -من زوايا متعددة، ولكن يبقى التساؤل قائماً عن مدى دقة وصفه- في الممارسة الفعلية - بأنه السبيل الأمثل «للربط بين النظرية والتطبيق».

٤ ـ توجد بعض المشكلات النوعية - وقد تكون فرعية نوعاً. من أمثلتها عدم التوازن بين التجهيزات المدرسية بما يناسب المراحل التعليمية المختلفة (حيث تجمع المدرسة الموحدة أطفالاً من المجموعة العمرية ٦-١٦ سنة) مما يؤدي إلى تباين كبير في حاجاتهم ومتطلبات تعلمهم، وكذا التباينات بين أجيال مختلفة من المعلمين الذين يعملون معاً، وغير ذلك من المشكلات.

٢ - ٤ المملكــة المتحــدة

٢ - ٤ - ١ خلفيــة عامــة

تقع المملكة المتحدة على مجموعة من الجزر في الحافة الغربية للقارة الأوروبية، وتبلغ مساحتها ٢٤٠,٠١٩ كيلومتراً مربعاً (٩٤,٢١٦ ميلاً مربعاً). ويطلق اسم «المملكة المتحدة» على «بريطانيا العظمى وايرلندا». وقد تأسست بريطانيا العظمى عام ١٦٠٣ نتيجة اتحاد التاجين الانجليزي والاسكتلندي، وان كان لم يتم تبني هذا الاسم بصورة رسمية إلا في عام ١٧٠٧ بعد اتمام الوحدة الدستورية بين المملكتين. وقد تم اتحاد بريطانيا العظمى وايرلندا في عام ١٨٨١، ولم يستخدم اسم المملكة المتحدة إلا في عام ١٩٢١ عندما منحت ٢٦ مقاطعة من ايرلندا (جمهورية ايرلندا الحالية) الحكم المحلي، بينما بقيت المقاطعات الست الأخرى في الاتحاد (شمال ايرلندا) حيث تظهر أحداث العنف في بعضها مقرونة بالدعوة إلى الاستقلال عن المملكة المتحدة.

ويحفل تاريخ بريطانيا الحديث والمعاصر بنقاط التحول الكبرى التي أثرت على كل من أوضاع بريطانيا الداخلية، وعلى العالم أجمع. واذا كان يصعب تناول ذلك في حدود السياق الحالي، فإنه تجدر الاشارة إلى النقاط التالية -على الأقل: الصراعات بين التاج والبرلمان، والحروب الأهلية وما صاحب ذلك من الغاء الملكية، ثم احيائها- في القرن السابع عشر، والثورة الصناعية، والثورة الأمريكية، والحروب مع بعض الدول الأوروبية والتوسع الاستعماري واستكمال بناء الامبراطورية في القرن التاسع عشر، والحربين العالميتين وحرب السويس، حركة التحرر الوطني واستقلال المستعمرات السابقة والانضمام إلى السوق الأوروبية المشتركة (في عام ١٩٧٣)، في القرن العشرين.

والمملكة المتحدة هي ديمقراطية برلمانية، وتشكل الحكومة عادة بواسطة الحزب السياسي الذي يكون قادراً على الحصول على تأييد أغلبية الأعضاء المنتخبين في مجلس العموم (House of Commons). وخلال الثلاثين عاماً الماضية، تناوب حزبي العمال والمحافظين تولي الحكم (وأحياناً بالاعتماد على تأييد أحزاب أخرى). وعادة ما يكون رئيس الوزراء هو زعيم الحزب الرئيسي الذي يشكل الحكومة، ويكون مسئولاً عن تعيين مجلس الوزراء، الذي يتخذ القرارات الرئيسة المتعلقة بسياسات الدولة.

ووفقاً لاحصاءات عام ١٩٨٠، فقد بلغ عدد سكان المملكة المتحدة حوالى ٦٠ مليون نسمة (انجلترا ٤٦,٥ مليوناً، ويلز ٢,٨ مليوناً، سكوتلندا ٥,٢ مليوناً، وايرلندا الشمالية ١,٥

مليوناً). وقد زاد المواليد بنسبة ٢٨٪ في الفترة من ١٩٥٤ إلى ١٩٦٤، وتناقص عددهم بنسبة ٣٥٪ في الفترة من ١٩٦٤ إلى ١٩٧٧.

هذا، وقد تزايدت أعداد المهاجرين من دول الكومنولث والمستعمرات البريطانية بعد الحرب العالمية الثانية. وهم يتركزون بصورة أساسية في المدن الكبرى - وخاصة لندن. وهم يسعون إلى تزايد الاعتراف بحاجاتهم الخاصة، ولا سيما فيما يتعلق بلغاتهم واختلافاتهم الثقافية. والجدير بالذكر أنه توجد لغات قومية خاصة في كل من و يلز واسكوتلندا.

وفي اطار كون المملكة المتحدة من الدول المتقدمة صناعياً، فإنه تحدث تغيرات واضحة في عدد العاملين في القطاعات الاقتصادية المختلفة. فهناك تناقص واضح في قطاعات الزراعة والتعدين، وزيادة واضحة في قطاع الخدمات، و يبين الجدول التالي التغييرات في عدد العاملين في القطاعات الاقتصادية الرئيسة في الفترة بين عامي ١٩٦١، ١٩٨٠.

جدول رقم (٦)
التغيرات في عدد العاملين في القطاعات الاقتصادية الرئيسة في المملكة المتحدة في الفترة بين عامي ١٩٦١، ١٩٨٠

القطـــاع	عدد العاملين بالآلاف ١٩٦١	١٩٨٠	النسبة المئو ية للتغيير في الفترة من ١٩٦١ إلى ١٩٨٠
الزراعة والغابات وصيد الأسماك	٧١٠	٣٧٠	-٤٨
التعدين والتحجير	٧٢٧	٣٤٤	-٥٣
الصناعة	٨٥٤٠	٦٨٠٨	-١٨
البناء	١٤٨٥	١٢٦٥	-١٥
الغاز والكهر باء والمياه	٣٨٩	٣٤٧	-١١
الخدمات (للمعلومات وأعمال البنوك النقل، الادارة العامة ...)	١٠٣٨٢	١٣٣٧٩	+٢٩
المجمــوع	٢٢,٢٣٣	٢٢,٥١٣	+١

هذا، وتعاني المملكة المتحدة من نسبة عالية من البطالة، بلغت حوالى ١٢,٨٪ في عام ١٩٨٢ . والملاحظ أن نسبة كبيرة من المتعطلين تكون من العمال المهرة (حوالى الثلث)، وان نسبة كبيرة منهم ممن تقل أعمارهم عن ٢٥ عاماً (ما يزيد عن ٤٠٪ وفقاً لاحصاءات ١٩٨٠).

وفيما يتعلق بالعلاقات الاقتصادية الخارجية، فقد لوحظ خلال السبعينات التوجه نحو التجارة الدولية بعيداً عن الشركاء التجاريين التقليديين في الكومنولث نحو السوق الأوروبية المشتركة، وكذلك تزايد الواردات من السلع الصناعية بصورة ثابتة. وعلى الجانب الآخر، فإن الميزان التجاري قد تأثر لصالح بريطانيا نتيجة لاستغلال النفط والغاز المستخرج من بحر الشمال.

وقبل أن ننهي هذه الخلفية العامة عن المملكة المتحدة، فإنه من المفيد الاشارة إلى الملاحظات التالية عن تأثير بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على نظامها التعليمي:

١ ــ كان لانخفاض المواليد في الفترة بين ١٩٦٤، ١٩٧٧ تأثيراً كبيراً على رسم السياسات التعليمية، سواء على مستوى الحكومة المركزية أو الحكومات المحلية.

٢ ــ تمثل الهجرة أحد المشكلات الهامة التي يتعامل معها النظام التعليمي، كما تنشأ متطلبات تتعلق باللغة في ويلز واسكوتلندا، حيث ما زالت اللغة الأصلية تستخدم وتعلم في بعض المعاهد التعليمية.

٣ ــ تعلق الحكومة آمالاً على قيام النظام التعليمي بدور هام في تخفيف البطالة، وتمهيد الطريق لاستعادة الاقتصاد لقوته، وبوجه خاص من خلال اهتمام التعليم باعداد الشباب لحياة العمل، ومشاركة الكليات في مشروعات لتدريب الشباب المتعطلين، واعادة تدريب الكبار، واعطاء أولوية خاصة للمجالات العلمية والتكنولوجية ذات الدلالة بالنسبة للاقتصاد.

٤ ــ يلاحظ ارتباط التحصيل التعليمي للأطفال بالطبقة الاجتماعية لآبائهم - كما تقاس بعمل رب العائلة. ومن ثم، فإن تزايد البطالة يؤدي إلى تأثيرات سالبة على تحصيل الأطفال.

٥ ــ تعكس بنية الحكومة في المملكة المتحدة الانفصال التاريخي والتطور التشريعي لمكوناتها (انجلترا، ويلز، اسكوتلندا، وايرلندا الشمالية)، حيث يوجد لكل منها ادارة في الحكومة المركزية تكون مسئولة عن التعليم. وسوف تصف الدراسة الحالية النظام التعليمي بانجلترا وويلز، مع توجيه الالتفات إلى التباينات ذات الدلالة الخاصة في

سكوتلندا وايرلندا الشمالية .

٢ ـ ٤ ـ ٢ الملامح الرئيسة لنظام التعليم في المملكة المتحدة

١ ــ غايات النظام التعليمي

نظراً للطبيعة اللامركزية لنظام التعليم في المملكة المتحدة ، والتقاليد الطويلة المستقرة بعدم تدخل الحكومة المركزية في معظم الجوانب المتعلقة بالتعليم ، فإن البيانات الحكومية بشأن غايات النظام التعليمي تكون نادرة جداً . ومع ذلك فيمكن التوصل إلى صورة تقريبية لغايات النظام التعليمي في المملكة المتحدة (بالاعتماد على وثيقة حكومية ذات طابع استشاري صدرت في عام ١٩٧٧) كما يلي :

أ ــ مساعدة الأطفال على تنمية عقول تتسم بالحيوية والنزعة البحثية ، تعطيهم القدرة على السؤال والمناقشة بصورة منطقية ، واستخدامها في أداء المهام المختلفة .

ب ــ غرس احترام القيم الأخلاقية لدى الأطفال ، سواء للآخرين أو لأنفسهم والتسامح مع الأجناس والديانات الأخرى ، وأساليب الحياة المختلفة .

حـ ــ مساعدة الأطفال على فهم العالم الذي نعيش فيه ، وطبيعة العلاقات المتبادلة بين الأمم المختلفة .

د ــ مساعدة الأطفال على استخدام اللغة بصورة كفؤة ومبدعة ، في القراءة والكتابة والتحدث .

هـ ــ مساعدة الأطفال على تقدير كيفية وصول الأمة إلى مستوى معيشتها الحالي ، وكيفية المحافظة عليها ، وبحيث يقدروا بصورة صحيحة الدور الأساسي للصناعة والتجارة في ذلك .

و ــ تقديم المعرفة الرياضية والعلمية والتقنية ، التي تمكن الأولاد والبنات من تعلم المهارات الأساسية اللازمة لعالم العمل السريع المتغير .

ز ــ تعليم الأطفال عن الانجاز الانساني ومطامحه ، في الآداب والعلوم والتكنولوجيا وفي البحث عن نظام اجتماعي أكثر عدلاً .

ح ــ تشجيع ورعاية نمو الأطفال الذين يؤدي حرمانهم الاجتماعي أو البيئي إلى اعاقة قدرتهم على التعليم ، واتاحة مصادر اضافية لهم عندما يكون ذلك ضرورياً .

و ينظر إلى التعليم - من جانب الحكومة - على أن له دوراً ذو أربعة أبعاد، (١) تنمية المعرفة، (٢) تطبيق المعرفة في مشكلات معاصرة، (٣) اعداد قوى بشرية عالية المهارة، (٤) ترقية الكبار في مجالات العلوم والتكنولوجيا وادارة الأعمال.

٢ ــ بنية النظام التعليمي وحجم الجهد التعليمي

أ ــ التعليــم النظامــي

الالتحاق بالمدرسة الزامي للأطفال في الفترة العمرية (٥-١٦ سنة). وتنظم الدراسة في هذا المدى العمري في المدارس العامة (الممولة عن الطريق العام) في حلقتين أو ثلاث حلقات. فيتكون النظام - ذو الحلقتين - من المدارس الابتدائية (الأعمار ٥-١١، ما عدا اسكوتلندا حيث تنتهي المدرسة الابتدائية في عمر ١٢ عاماً، وأحياناً ما تقسم المرحلة الابتدائية إلى مرحلة الأطفال من ٥-٧ سنوات، والفتيان من ٧-١١ سنة)، ثم المدارس الثانوية الانتقائية أو غير الانتقائية (الأعمار من ١١ إلى ١٦ أو ١٨ سنة). أما نظام الحلقات الثلاث فيتكون من المدارس الأولى (First Schools) وهي الأعمار من ٥ إلى ٨ أو ٩ سنوات، والمدارس الوسطى (Middle Schools) وهــي لــلأعــمــار ٨ - ١٢ ســنــة أو ٩ - ١٣ ســنــة، والمدارس الأعلى (Upper Schools) وتوجد عادة في المدارس غير الانتقائية للأعمار ١٢ أو ١٣ سنة إلى ١٦ أو ١٨ سنة. والنظام الأكثر شيوعاً هو نظام الحلقتين. و يوجد نظام الحلقات الثلاث في انجلترا فقط، حيث يتعلم في اطاره حوالى ١٥٪ من التلاميذ.

وحتى عام ١٩٦٥، كان معظم الأطفال في انجلترا وو يلز يؤدون اختباراً في عمر ١١ سنة للتعرف على مدى مناسبة التحاقهم بالمدارس الثانوية الانتقائية ذات التوجه الأكاديمي، والمعروفة باسم مدارس النحو (Grammar Schools). وعادة ما يلتحق حوالى ربع التلاميذ في المجموعة العمرية المناظرة بهذه المدارس، بينما يحول باقي التلاميذ إلى مدارس أخرى تعرف بالمدارس الثانوية الحديثة (Secondary Modern Schools) والتي تقدم مناهجاً أقل أكاديمية، مع فرص أقل للتقدم إلى الامتحانات العامة في عمر ١٦ سنة. وهذه المدارس تكون لها امكانات محدودة جداً لهؤلاء الذين يرغبون في مواصلة تعليمهم فيما بعد ١٦ عاماً. ومنذ عام ١٩٦٥ تم التشجيع على إلغاء اختبار الاختبار عند عمر ١١ سنة ("11-plus") وخاصة بوساطة حكومات العمال، حيث قامت معظم السلطات التعليمية المحلية بالغاء هذا الاختبار. وقد تم ادخال نظام المدارس الثانوية الشاملة، وهي مدارس غير انتقائية تستوعب جميع القدرات. ولقد أصبح غالبية الأطفال في المرحلة العمرية ١١-١٦ سنة يتلقون التعليم الآن في مدارس شاملة.

وتواصل المنظمات الدينية ، وخاصة الكنائس البروتستانتية والكنيسة الكاثوليكية ، قيامها بدور في ادارة بعض المدارس الابتدائية والثانوية والتي تعرف عادة «بالمدارس التطوعية» (Voluntary Schools) وعلى أية حال ، فإن الجانب الأكبر من تمويل هذه المدارس يقدم بواسطة السلطات التعليمية المحلية أو الحكومية المركزية ، و ينظر إليها بوجه عام على أنها جزء من قطاع التعليم الذي يدار بواسطة الدولة . أما القطاع الخاص فيتكون من مدارس تدار بواسطة أفراد أو شركات خاصة أو هيئات ائتمانية خيرية خاصة . وهذا القطاع ليس كبيراً ، حيث يلتحق به حوالى ٥٪ من مجموع الأطفال في المرحلة العمرية من ٥ إلى ١٦ سنة .

وتقدم التربية الخاصة للأطفال المعوقين جسمياً أو عقلياً بصورة أساسية في مدارس خاصة لأنواع معينة من الاعاقة و وان كان يتزايد الاتجاه نحو تعليم بعضهم في المدارس العادية ، لما يمكن أن يتحقق عن طريق ذلك اجتماعياً وتعليمياً .

ومن الممكن أن يستمر الأطفال في الدراسة بعد سن الالزام (١٦ عاماً) في نفس المدرسة ، فيما يعرف بالمستوى السادس (Sixth Form) لمدة عامين عادة ، أو أن يحولوا إلى معاهد منفصلة مثل معاهد المستوى السادس (Sixth-Form Colleges) ، وتستوعب أساساً التلاميذ المتفوقين للدراسة فيما بين ١٦-١٨ عاماً ، أو الكليات الوسيطة (Tertiary Colleges) أو كليات التعليم الاضافي (Colleges of further Education) أو الكليات الفنية (Technical Colleges) . وهذه الثلاث الأخيرة متشابهة من حيث الجوهر ، حيث تصمم لتعليم من يزيد عمرهم عن ١٦ عاماً ، وتقدم مدى واسعاً من المقررات المهنية والأكاديمية عن طريق الدراسة المتفرغة أو غير المتفرغة (لبعض الوقت) . ويمكن أن يصنف تعليم من تركوا الدراسة إلى مستويين ؛ تعليم اضافي نهائي (Nonadvanced further Education) (NAFE) والذي يتكون من مقررات تصل إلى مستوى الشهادة العامة للتعليم ، والمستوى المتقدم تمهيداً للتعليم العالي (GCE A-Level) ، والذي يتكون من مقررات أعلى من هذا المستوى ، تقدم اما في الجامعات (وهي مؤسسات مستقلة تعتمد على التمويل العام) أو المعاهد والكليات التي تدار بواسطة السلطات التعليمية المحلية ، والتي يعرف بعضها بالبوليتكنيكات (وفي اسكوتلندا يوجد ١٤ معهداً مركزياً تمول مباشرة بواسطة الحكومة المركزية) . هذا وتقوم المعاهد والكليات التي تديرها السلطات التعليمية المحلية بتقديم مقررات في مستويات التعليم الاضافي والتعليم العالي .

وتعد الجامعات والبوليتكنيكات المراكز الرئيسة للدراسة المؤدية إلى الدرجات العلمية والبحث . وتتمتع البوليتكنيكات بمكانة خاصة في تعليم الطلاب غير المتفرغين للدراسة (الدارسين لبعض الوقت) ، وتقبل نسبة كبيرة من الطلاب البالغين من العمر ٢١ عاماً فأكثر . و يتطلب الحصول على الدرجة الجامعية الأولى في المملكة المتحدة عادة إلى دراسة منتظمة لمدة ثلاث سنوات ، وان كانت بعض المقررات تتطلب أربع سنوات أو أكثر . و يوضح الجدول

رقم (٧) عدد المقيدين في المدارس كنسبة مئوية من مجموعة عمرية في عام ١٩٨٤ .

جدول رقم (٧)
عدد المقيدين في مؤسسات التعليم في المملكة المتحدة كنسبة مئوية من مجموعة عمرية في عام ١٩٨٤

المرحلة التعليمية	الاجمالي	ذكور	اناث
الابتدائية	١٠١	١٠١	١٠١
الثانوية	٨٣	(٠٠)	(٠٠)
التعليم العالي	٢٠	(٠٠)	(٠٠)

ويمكن رصد أهم التطورات في التعليم النظامي في المملكة المتحدة منذ صدور قانون التعليم عام ١٩٤٤ ، فيما يلي :

* التزايد الكبير في أعداد الأطفال الذين يتلقون تعليماً قبل سن الخامسة .
* زيادة العمر المسموح فيه بترك المدرسة في اطار الالزام عاماً واحداً في عام ١٩٤٧ ، وعاماً آخراً في عام ١٩٧٣ .
* نمو التعليم الاضافي غير المتقدم .
* نمو التعليم العالي (وخاصة بعد تقرير لجنة روبنز Robbins في عام ١٩٦٣) .
* الانحسار في عملية اعداد المعلم منذ عام ١٩٧٣ .

وقد أوضحت الدراسات التي قامت بها ادارة التعليم والعلوم وجود اختلافات اقليمية ومحلية في نسب الدارسين بصورة متفرغة في المجموعات العمرية بين ١٦ و ١٩ سنة . مما يعكس اختلافات في الحالة الاجتماعية - الاقتصادية . وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فإن نسبة أعلى من الاناث (أكثر من الذكور) تبقى في التعليم النظامي في الأعمار بين ١٦ ، ١٨ عاماً وان كانت نسبة الذكور في التعليم العالي تفوق نسبة الاناث فيه . كذلك فإن نسبة أقل من النساء تشارك في المقررات النهارية غير المتفرغة (Part-time day courses) .

ب ــ التعليم غير النظامي

تقدم مقررات التعليم غير الرسمي (Nonformal Education) والتعليم المستمر (Continuing Education) بواسطة السلطات التعليمية المحلية و بعض أقسام الجامعات وهيئات

أخرى ، مثل رابطة تعليم العمال (Workers Education Association) . ومعظم المقررات تكون لبعض الوقت (اما نهارية أو مسائية) ، وقلة منها تكون لفترات اقامة قصيرة ، ونادراً ما تقدم مقررات طو يلة المدى وتتطلب اقامة متصلة . وتغطي هذه المقررات مدى واسعاً من الموضوعات ، يتضمن مقررات التعليم الأساسي (مثل محو الأمية) ، ومقررات الامتحانات في المواد الأكاديمية والمهنية ، ومقررات في الجوانب الفنية والثقافية . وتحصل رسوم للدراسة في هذه المقررات ، لكي تغطي النفقات الكاملة للمدرسة .

و يقيد في الجامعة المفتوحة (Open University) حوالى ٧٠,٠٠٠ من الطلاب ، يدرسون مقررات تقود إلى درجات جامعية . ولا يتطلب الالتحاق بالجامعة المفتوحة مؤهلات أكاديمية رسمية . كما يتسم نظام الدراسة بها بالمرونة (في اطار نظام المقررات المعتمدة) . وهي تقدم تعليمها عن طريق التلفاز والمذياع والمراسلة ، فضلاً عن التعليم الشخصي .

وتعد خدمات الشباب (Youth Services) من أشكال التعليم غير النظامي ، حيث تهدف إلى ترقية التربية الاجتماعية وتعليم الشباب عن طريق اتاحة الفرص لهم للافادة من وقت فراغهم في الامتزاج اجتماعياً وتنمية اهتماماتهم . وتقدم الخدمة في نوادي أو مراكز بالاشتراك بين السلطات العامة ومنها السلطات التعليمية المحلية ، ومنظمات تطوعية كثيرة مختلفة . وتتفاوت جوانب التركيز في هذه النوادي والمراكز بين الجوانب الاجتماعية والترفيهية والتعليمية والدينية ، وان كانت تتسم بالطابع المحلي .

حـ ـ الامتحانات ومنح الشهادات

يعتمد تقدم التلميذ خلال المدرسة أساساً على العمر أكثر من التحصيل ، حيث لا يوجد نظام للصفوف (Grade System) . ولذلك فإن معظم الأطفال ينقلون خلال النظام المدرسي مع الأطفال الآخرين من نفس عمرهم ، و يقوم المعلمون باستخدام طرق متعددة لرصد تقدم التلميذ .

وحتى عام ١٩٨٨ ، كان يمكن لتلاميذ المدرسة الثانو ية أن يتقدموا للامتحان في مختلف المواد التي تقود إلى شهادة التعليم الثانوي (CSE) أو إلى الشهادة الأعلى أكاديمياً ، الشهادة العامة للتعليم – المستوى العادي (GCE-O-level) . وقد ألغى هذان الامتحانان في عام ١٩٨٨ ، واستبدلا بامتحان واحد للحصول على « الشهادة العامة للتعليم الثانوي » (The General Certificate of Secondary Education, (GCSE)) . وتنظم الامتحانات بواسطة خمس مجموعات امتحانية مستقلة في انجلترا و و يلز ، وواحدة في ايرلندا الشمالية ، كما تأخذ اسكوتلندا – بصورة مستقلة – طريقاً شبيهاً للاصلاح .

و يأخذ التلاميذ امتحان الشهادة العامة للتعليم - المستوى المتقدم (GCE-A Level) عادة فيما لا يزيد عن ٣ أو ٤ مواد بعد عامين من امتحان الشهادة العامة للتعليم في المستوى العادي ، وهو مصمم كامتحان يؤهل للالتحاق بالتعليم العالي ، ولأشكال متعددة من الاعداد المهني . وتنتقد هذه الشهادة بالنظر إلى أنها تشجع التخصص قبل الوصول إلى درجة من النضج الكافي . ولكن المقترحات بنظم بديلة لم تلق قبولاً عاماً . وفي اسكوتلندا ، فإن المستوى (SCE Higher (H)) يتطلب عاماً واحداً من الدراسة بعد شهادة التعليم الثانوي ، المستوى العادي (SCE O'Grade) ، ويمكن التلاميذ من التعمق في خمس أو ست مواد ، وهو الأمر المتعذر في الشهادة العامة - المستوى المتقدم - والتي تتميز بدرجة أكبر من التخصص .

و بالنسبة لمجموعات التلاميذ من ذوي التوجه الأقل أكاديمية ممن يبقون في التعليم النظامي حتى عمر ١٧ عاماً ، فقد أعلنت الحكومة حديثاً عن مقترحات لامتحان جديد قبل مهني في اطار الشهادة - التجريبية - للتعليم الممتد (Prevocational Certificate of Extended Education) .

وفيما يتصل بالمنهج القومي المقترح ، فإن الحكومة تفترض اجراء تقو يم على المستوى القومي عند الأعمار ٧ ، و١١ ، و١٤ ، و١٦ سنة . و يفترض أن هذا التقو يم سيتم جزئياً عن طريق تقو يم المعلمين لأداء التلاميذ في مدارس تصنف في مستوى واحد ، وجزئياً عن طريق تطبيق اختبارات على المستوى القومي .

أما نظام الامتحانات في التعليم العالي والتعليم الاضافي فهو معقد ، وهو يناسب مستو يات الدراسة المختلفة ، وما يتبع فيها من أساليب متنوعة .

٣ ـ الادارة والاشـــراف

يعد وزير الدولة للتعليم والعلوم (The Secretary of State for Education and Science) ، باعتباره الرئيس السياسي لادارة التعليم والعلوم (Department of Education and Science) الوزير المسئول عن التعليم في انجلترا ، وعن الجامعات في كل بريطانيا العظمى . أما الخدمات التعليمية في سكوتلندا وو يلز وشمال ايرلندا فهي جزء من مسئوليات وزراء الدولة في كل منها .

وعادة ما يتم وصف التعليم في المملكة المتحدة بأنه «نظام قومي يدار محلياً» وتقع المسئوليات الخاصة بتعيين المعلمين و بناء المدارس وتوفير الكتب والمعدات والافادة من المصادر المتاحة والمناهج (بصورة عامة جداً) ضمن اختصاص السلطات التعليمية المحلية ، والتي تضم كلاً من أعضاء منتخبين وموظفين متفرغين وخاصة مديري التعليم (Chief Education

(Officers . وفيما عدا اسكوتلندا ، حيث تغطي السلطات التعليمية المحلية مناطقها المختلفة ، فإنه لا توجد بنية اقليمية لادارة التعليم بوجه عام (وذلك بالرغم من وجود هيئات اقليمية في انجلترا تختص بامتحانات التعليم الثانوي والتنسيق للتعليم العالي). ولكل مدرسة هيئة حاكمة تتكون من اناس عاديين ، وغالباً ما تعقد اجتماعاتها ثلاث مرات في العام ، وعلى أية حال ، فإن معظم القرارات الهامة تتخذ اما بواسطة المعلمين (وخاصة المعلمين الأوائل) أو السلطات التعليمية المحلية . وعادة ما تترك الأسئلة التفصيلية عن المنهج وأساليب التدريس للمعلمين المحترفين .

وبالرغم من أن الادارات الحكومية المركزية لها سلطات قليلة مباشرة على السلطات التعليمية المحلية ، فإنها - مع ذلك - قادرة على ممارسة تأثير كبير عليها ، بصورة غير مباشرة ، عن طريق لفت انتباهها إلى مشكلات معينة وتقديم النصح بشأنها ، و يلعب مفتشو صاحبة الجلالة دوراً هاماً في هذا الصدد .

أما البوليتكنيكات ومعاهد التعليم العالي الأخرى التابعة للسلطات المحلية ، لكل منها هيئة حاكمة ، لها حرية واسعة في ادارة شئونها ، ولكن ليس إلى نفس الدرجة التي تتمتع بها الجامعات . ولقد انشئت في عام ١٩١٩ لجنة خاصة بالمنح الجامعية . The University) Grants Committee-UGC) ، كي تعمل كهيئة وسيطة بين الحكومة والجامعات ، وذلك تجنباً لأي نفوذ حكومي مباشر على الجامعات نتيجة لتمويل الحكومة لها .

٤ ـ التمويل

وصلت نسبة التعليم من اجمالي الناتج القومي إلى أقصى قيمة لها في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية إلى ٦,٢٪ في عام ١٩٧٥/١٩٧٤ . وقد انخفضت إلى ٥,٤٪ عام ١٩٧٨/١٩٧٧ . وفي هذا الوقت فإن الانفاق على التعليم كان يمثل حوالى ١٣٪ من مجموع الانفاق العام . واستمر هذا المستوى حتى عام ١٩٨١/١٩٨٠ . وترمي خطط الحكومة إلى خفضه . و يوضح الجدول التالي توزيع الانفاق العام على التعليم بمراحله ونوعياته المختلفة في العام الدراسي ١٩٨١/١٩٨٠ (مع ملاحظة عدم وجود تقديرات متاحة لنسبة المصادر الخاصة المخصصة للتعليم) .

جدول رقم (٨)
الانفاق العام على مراحل التعليم ونوعياته المختلفة في المملكة المتحدة في العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١
(بملايين الجنيهات الاسترلينية بأسعار نوفمبر ١٩٧٩)

المرحلة	الانفاق العام «صافي الدخل»	النسبة المئوية	الانفاق لكل تلميذ**
ما قبل الابتدائي	١٧٦	٢	٤١٠
مدارس ابتدائية (جاري)	١٦٣٣	١٩	٤٢٩
مدارس ثانوية (جاري)	٢٣٤٩	٢٨	٦١٣
مدارس أخرى (جاري) (تتضمن مدارس خاصة، نقل، غذاء)	٦٨٥	٨	—
مدارس (انفاق رأسمالي)	٢٦٧	٣	—
تعليم اضافي غير متقدم (جاري)	٥٨٩	٧	١٢١٩
تعليم عالي (جاري)	*١٨١٩	٢١	٣٦٣٨
تعليم عالي واضافي (انفاق رأسمالي)	١٨٨	٢	—
تعليم الكبار	٤٧	١	—
خدمة الشباب	٦٨	١	—
مجالس البحث	٣٤٧	٤	—
أخرى	٣٦٠	٤	—
المجمـــوع	٨٥٢٨	١٠٠	—

وتقوم الحكومة المركزية بتمويل حوالى ٥٦٪ من ميزانية السلطات التعليمية المحلية، وذلك -بصورة أساسية- في شكل منح غير محددة (Nonspecific Grants). وتستكمل الموازنة من

(*) تتضمن ٦٥٧ مليون جنيه استرليني منح اعالة للطلاب، ومنها نسبة صغيرة لاعالة الطلاب في التعليم الاضافي غير المتقدم.

(**) يحصل على ذلك بقسمة صافي الانفاق على عدد الطلاب المكافئين للطلاب المتفرغين للدراسة في كل حالة. ويجب النظر إلى هذا الرقم كمؤشر عريض للتكلفة لكل طالب اذ انها بنيت على الانفاق الصافي.

الضرائب المحلية على العقارات والخدمات التجارية والقروض. هذا، ويوجد تمويل خاص لبرامج التدريب للعاملين تقدم بواسطة ادارة التوظيف ولجنة خدمات القوى العاملة.

يستحق الطلاب الذين يدرسون لدرجة جامعية أولى أو دبلوم أعلى - أو مقررات مكافئة - منحة من السلطات التعليمية المحلية التي يتبعونها، تغطي رسوم التعليم وتكاليف المعيشة الشخصية. ولكن مستوى المنحة المدفوعة يعتمد على دخل آبائهم وقد بلغت قيمة أقصى منحة لتكاليف المعيشة يمكن أن تدفع في العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٢، (لمدة ٣٠ أسبوعاً من الدراسة) ١٥٩٥ جنيهاً استرلينياً لطلاب خارج لندن يعيشون بعيداً عن موطنهم. ويطلب الطلاب الآخرون (غير طلاب الدرجة الجامعية الأولى) من السلطات التعليمية المحلية التي يتبعونها منحاً تقديرية (تترك لتقدير هذه السلطات). وعلى أية حال، فإن الطلبات المقبولة نادراً ما تحصل على مستوى الدعم الذي يعطى لطلاب الدرجة الجامعية الأولى. وفي الوقت الحاضر، فلا يوجد نظام لقروض الطلاب - الممولة بواسطة الحكومة - وان كانت الامكانية لتنفيذه قائمة، وقد كانت - ولا تزال - موضع اعتبار.

٥ ـ المعلمـــون

كانت أعداد أعضاء هيئات التدريس والبحث في انجلترا وويلز في العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٧٩ موزعة على مراحل التعليم ونوعياته المختلفة كما يلي: ٤٧٥,٠٠٠ في مدارس القطاع العام، ٣٤,٠٠٠ في المدارس المستقلة (الخاصة)، و٧٩,٠٠٠ في التعليم الاضافي (المتقدم وغير المتقدم)، و٢٨,٠٠٠ في الجامعات. وقد كان متوسط عدد التلاميذ لكل معلم في قطاع المدارس العامة في المملكة المتحدة يتراوح بين ٢٢,٤ في ١٩٧١، و١٩,١ في ١٩٧٩، وذلك بالرغم من زيادة أعداد التلاميذ في هذه الفترة (في سكوتلندا تحسن المعدل من ٢٢,٣ إلى ١٧,٧ تلميذاً لكل معلم).

وتوجد ثلاث طرق رئيسة للحصول على المؤهلات اللازمة للعمل بالتدريس:

أ ـ دراسة مقررات لمدة ٣ أعوام تقود إلى شهادة في التربية، دون الحصول على درجة علمية (ويوجد توجه نحو استبعاد هذا النوع من التأهيل).

ب ـ دراسة مقررات لمدة ثلاث أو أربع سنوات تقود إلى درجة الليسانس في التربية.

حـ ـ دراسة مقرر لمدة عام على مستوى الدراسات العليا للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى.

ومنذ عام ١٩٨٤، فإن الالتحاق بالعمل بمهنة التعليم يقتصر على الحاصلين على الدرجة الجامعية. وبالاضافة إلى ذلك، فإنه يتوقع أن يكون المعلمون على درجة معينة من الكفاءة في الرياضيات واللغة الانجليزية في الشهادة العامة للتعليم (المستوى العادي). ويمكن أن

يتخصص المعلمون خلال اعدادهم في تدريس مادة معينة أو مستوى معين (ابتدائي أو ثانوي)، و يشترط في اسكوتلندا أن يقوم المعلمون بالتدريس في المستوى الذي يؤهلون له فقط. ولا توجد مؤهلات رسمية ملزمة للمعلمين العاملين في التعليم الاضافي أو في التعليم العالي.

ونتيجة لهبوط عدد تلاميذ المدارس الذي بدأ في أواخر السبعينات - والذي يحتمل أن يستمر حتى أوائل التسعينات، فقد تم تخفيض عدد الأماكن المخصصة للأعداد الأولى، وللتدريب أثناء الخدمة للمعلمين من ٨٠,٠٠٠ في عام ١٩٧٦/١٩٧٧ إلى ٤٦,٠٠٠ في عام ١٩٨١. وبالرغم من هذا التحديد، فإنه ما زال يوجد عدد من المعلمين المتاحين يفوق عدد وظائف التدريس. ومع ذلك، فإنه يوجد عجز مستمر في المعلمين في مجالات معينة، مما يلاحظ بوجه خاص في العلوم الطبيعية والرياضيات وادارة الأعمال والأعمال الحرفية والتصميم والتكنولوجيا، مما يرجع إلى أسباب متشابكة ومعقدة تتعلق أساساً بسوق العمل. وقد بدأت الحكومة في عام ١٩٧٨/١٩٧٩ مشروعاً لتدريب واعادة تدريب المعلمين في مواد معينة بها عجز، بحيث تمكن المعلمين القادرين وأصحاب المؤهلات الأخرى المناسبة كي يصبحوا معلمين متخصصين في هذه المواد.

٦ ــ المناهــج وطــرق التدريــس

لا يوجد في المملكة المتحدة تقليدياً منهج قومي محدد (وان كان يجري اعداد منهج قومي الآن مما سنشير اليه فيما بعد). ومع ذلك فإن هيئات الامتحانات التي تتولى اجراء امتحانات الشهادة العامة في التعليم (أو ما يعادلها) تقوم ببعض الجهود التي تؤدي إلى التأثير على ما يعلم في المدارس الثانوية. و يعد المفتشون (مفتشوا صاحبة الجلالة) مسؤولون عن تفتيش كل المدارس، بما في ذلك المدارس المستقلة، حيث يقومون بالتدقيق وكتابة التقارير عن كل جوانب التعليم في المدارس - بما في ذلك المناهج، و يقدمون للمدارس والسلطات التعليمية المحلية -وكذا الحكومة- النصح. وبالاضافة إلى ذلك، فإن السلطات التعليمية تقوم عادة بتعيين مفتشيها الخاصين (أو المرشدين أو المنظمين..) لمساعدة مدارسها، كما تعد هذه السلطات مراكز خاصة للمعلمين، حيث يلتقي المعلمون للعمل من أجل تطوير المناهج والتدريب أثناء الخدمة.

يقوم عدد كبير من الهيئات الخاصة والعامة -بما في ذلك شركات النشر والمعلمين ومعاهد التعليم العالي- باعداد المواد التعليمية و يوجد في انجلترا وو يلز مجلس خاص يسمى «مجلس المدارس للمناهج والامتحانات» (The School Council for Curriculum and Examinations) وهو هيئة عامة تمثل جميع مجالات الاهتمام التعليمية، و يقوم ببناء وتطوير وفحص مواد تتعلق

بالمناهج وطرق التدريس والامتحانات في المدارس الابتدائية والثانوية . وقد قام هذا المجلس بنشر عدد كبير من المنشورات والتقارير المتصلة بمجال اهتمامه . وفي عام ١٩٨٢ أعلنت الحكومة عن عزمها على استبدال هذا المجلس بمجلسين أصغر، أحدهما للامتحانات ، والآخر لتطوير المناهج . وفي اسكوتلندا وايرلندا الشمالية تقوم لجان مختصة في المناهج بدور مواز لما يقوم به هذا المجلس .

وبالرغم من انقضاء عقدين من الزمان في التجريب والابتكار، فإن طرق التدريس المتبعة في المدارس تبقى تقليدية في الأساس ، حيث يتم التركيز على عروض المعلم والمناقشة والدراسة الفردية . لا يعني ذلك القول بأن طرق التدريس قد بقيت جامدة ، خاصة في المدارس الابتدائية التي شهدت طرق التدريس فيها تغييرات هامة منذ الخمسينات . وقد تم تناول الانجازات والمشكلات الخاصة بالمدارس في انجلترا في تقريرين رئيسيين أصدرهما التفتيش ، أحدهما عن «مسح التعليم الابتدائي» حرر في عام ١٩٧٨ (Primary Education in England: A Survey) والآخر عن التعليم الثانوي ، صدر في عام ١٩٧٩ Aspects of Secondary Education) . in England : A Survey)

وقد أوضح التقرير الأول أن تعليم القراءة والرياضيات في المدرسة الابتدائية يناسب قدرات الأطفال بصورة أفضل من تعليم موضوعات المنهج الأخرى ، وان كانت توجد حاجة لتوسيع مدى القراءة والكتابة والرياضيات من خلال التطبيق الفعال للمهارات المتضمنة فيها ، بما في ذلك استخدامها في المناشط العلمية . ويتوصل التقرير إلى أن تعليم التربية الرياضية والموسيقى يعد جيداً بالمقارنة ببعض المجالات الأخرى ، اذ ان بعض الدراسات الجغرافية والتاريخية تعد سطحية نوعاً ما ، كما يعد تعليم العلوم ضعيف في مجمله . وقد أوصى التقرير بمساعدة المعلمين عن طريق التدريب الأولي والتدريب أثناء الخدمة ، مع العمل على زيادة توقعاتهم عما يمكن أن يقوم به الأطفال ، خصوصاً الأكثر قدرة منهم .

أما الدراسة الثانية فقد أشادت بوجود المزيد من الانجاز وبعض العمل المتميز في التعليم الثانوي في انجلترا . وقد أوضحت الدراسة أن المدارس الثانوية لم تغفل تعليم المهارات الأساسية ، وانها كانت حريصة على الاستجابة لتوقعات الناس بعامة والآباء بخاصة . وقد أبرز التقرير وجود تباينات خطيرة بين المصادر المتاحة من مدرسة إلى أخرى ، وأوجه النقص فيما يتعلق بمكانة العلوم والمكتبات في مناهج المدرسة الثانوية . وبينما وجدت بعض التطورات المشجعة في تعليم الرياضيات والعلوم فيرى التقرير أن كلتا المادتين تحتاجان إلى أن يرتبطا بالعالم الخارجي ، كما لفت التقرير النظر إلى أن عدداً أكبر من التلاميذ قد ترك دراسة العلوم عند عمر ١٤ عاماً ، كما درس كثيرون غيرهم مادة واحدة فقط في العلوم . وقد أشار التقرير إلى

أن حصول التلاميذ على امتحانات عامة قبل التحاقهم بالمدرسة الثانوية يؤدي إلى تأثير معاكس، خاصة فيما يتعلق بأنماط التدريس. وقد أبرز التقرير الحاجة إلى منطق جديد لمنهج المدرسة الثانوية، وبنية أبسط، مع اختبارات أقل.

٧ ــ البحــث التربــوي

نشأ البحث التربوي في المملكة المتحدة منذ حوالي قرن من الزمان، عندما أنشأت بعض الجامعات كراسي للتربية، قام شاغلوها بتأكيد الحاجة إلى الدراسة المنظمة للتربية وإلى اتباع المدخل العلمي في دراستها. وقد تركزت الأعمال البحثية المبكرة على علم النفس وتاريخ التربية والتربية المقارنة. وفيما بين عامي ١٩٠٠، ١٩٤٥ كانت الجهود المخصصة للبحث التربوي في المملكة المتحدة قليلة. ومع ذلك، فإن البحث في بعض المجالات -مثل الاختبارات العقلية ونمو الطفل- كان له تأثيرات هامة على الممارسات التعليمية. وقد أسهم البحث التربوي في تطوير النظام التعليمي خلال فترة اعادة البناء التي أعقبت الحرب العالمية الثانية بعد عام ١٩٤٥. وقد انشئت المؤسسة القومية للبحث التربوي (The National Foundation of Education Research-NFER)، في عام ١٩٤٧ بمساعدة مالية من السلطات التعليمية المحلية. ويقدر عدد البحوث التربوية التي اجريت حتى عام ١٩٦٩ بحوالي ألف مشروع بحثي تم اجرائها في ٢٤٠ هيئة.

وتعد ادارة التعليم والعلوم أكبر مصدر -مفرد- لتمويل البحث التربوي. وهي تعطي أولوية للبحث في مجال السياسات. وقد غطت المشروعات الممولة في عام ١٩٨٢ ثمانية مجالات رئيسة هي: ما قبل المدرسة، وأداء التلميذ، والأطفال من ذوي الحاجات الخاصة (ويتضمنوا ذوي الصعوبات في التعليم، والمعوقين، والأقليات العرقية)، والانتقال من المدرسة إلى العمل، المنهج، وإعداد المعلم، وإدارة التعليم، والتعليم الاضافي والعالي.

٢ ـ ٤ ـ ٣ بعض التجديدات المعاصرة في نظام التعليم في المملكة المتحدة

فيما يلي عرض لبعض التجديدات المعاصرة في نظام التعليم في المملكة المتحدة، والتي نرى أن لها أهمية خاصة في السياق الحالي. والجدير بالذكر أن جميع هذه التجديدات تخضع للجدل -بصور ودرجات مختلفة- وان كانت قد استقرت، أو تأخذ طريقها إلى الاستقرار، في هذا النظام.

١ ـ توحيد نظام التعليم العام

ظل نظام التعليم في المملكة المتحدة لفترات طويلة يضع تمييزاً صارماً بين المتعلمين ذوي القدرات الأكاديمية العالية وغيرهم من المتعلمين. وكان الامتحان المشهور (١١+) هو الأساس في تصنيف التلاميذ، ومن ثم توجيههم إلى المدارس الأكاديمية (مدارس النحو وغيرها من المدارس الخاصة)، أو إلى المدارس غير الأكاديمية (المدارس الحديثة والفنية)، مما أصبح علامة مميزة للنظام التعليمي في المملكة المتحدة. وأدرك القائمون على التعليم -لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وتعليمية متعددة- ضرورة العمل على تغيير هذا الوضع، واتجه تفكيرهم نحو تحويل المدرسة الثانوية إلى مدرسة لكل التلاميذ بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي فيما يعرف -في بريطانيا- باسم «المدرسة الشاملة». وبالرغم من أن وزارة التعليم قد أشارت في عام ١٩٤٧ إلى انشاء هذه المدارس (المنشور رقم ١٤٤)، وزيادة عدد المدارس الشاملة من المدارس في عام ١٩٥٠ إلى أن وصل عددها إلى ٢٦٢ في عام ١٩٦٥، فإن البداية الحقيقية للمدرسة الثانوية الشاملة تؤرخ بصدور قرار مجلس العموم في ٢١ يوليو ١٩٦٥ الذي نص على تبني اعادة تنظيم التعليم الثانوي على أسس شاملة كسياسة قومية، وما تلى ذلك من صدور المنشور رقم ٦٥/١٠ الذي يطلب من السلطات التعليمية اعادة خططها بشأن تنظيم التعليم الثانوي في ضوء ذلك، وعدم اختيار التلاميذ في التعليم الثانوي على أساس امتحان (١١+). ومنذ ذلك التاريخ فقد تم التوسع في انشاء المدارس الشاملة. واتخذت مؤخراً بعض الأجراءات لتعديل نظام امتحان المرحلة الثانوية -مما أشرنا اليه من قبل- في خطوط يمكن ارجاعها إلى التوجه العام في تنظيم التعليم الثانوي. ومع ذلك، ففي رأينا أن المشكلة الأساسية في تنظيم التعليم الثانوي على أسس شاملة انه لا يزال غير مكتمل، أي انه لا يغطي قطاعاً كبيراً من المدارس الثانوية، مما يضع فاعليته الحقيقية في تحقيق أهدافه -حتى الآن- موضع تساؤل.

٢ ـ الجامعة المفتوحة

نشأت الجامعة المفتوحة انطلاقاً من مفهوم «جامعة الهواء»، الذي أطلقه هارولد ويلسون في خطابه من جلاسجو عام ١٩٦٣ (وكان وقتئذ زعيم المعارضة). وعندما تولى حزب العمال السلطة، نشر كتاباً أبيض بهذا الشأن في فبراير ١٩٦٦، وعينت لجنة للتخطيط لانشاء الجامعة المفتوحة في ١٩٦٧، حيث قدمت اللجنة تقريرها إلى سكرتير الدولة للتعليم والعلوم في ٣١ ديسمبر ١٩٦٨. وتهدف الجامعة المفتوحة إلى تقديم فرص تعليمية على مستوى المرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا لجميع الأفراد الذين لم يتمكنوا لأي سبب من مواصلة تعليمهم خلال مؤسسات التعليم العالي، ولجميع الذين يحتاجون إلى تجديد معلوماتهم وترقيتها، وذلك دون اشتراط أي مؤهلات رسمية للالتحاق بها أو عدد معين من سنوات الدراسة.

وقد بدأ تقديم أول مقرر في الجامعة المفتوحة في يناير ١٩٧١ . وتعتمد الدراسة على المراسلة ، وبرامج المذياع والتلفاز ، والمناقشة خلال مجموعات والمقررات (النظامية) القصيرة . وتشمل مواد العام الأول مقررات تأسيسية في الرياضيات ، و« فهم » العلوم والأدب والثقافة ، و « فهم » المجتمع . وتعتمد الدراسة على نظام « الوحدات المعتمدة » (Credit System) في مقررات مفردة تستغرق عاماً واحداً ، ولا يستطيع الطلاب الدراسة في مقرر أكثر تقدماً في مادة معينة إلا بعد اجتياز المقرر السابق له . وتعتمد مواد الدراسة في السنوات التالية على تفريعات لموضوعات مقررات السنة التأسيسية . ويشجع الطلاب على دراسة مجموعات من المقررات في أي مسار يختارونه .

تواجه الجامعة المفتوحة مشكلة عدم امكانية قبول جميع المتقدمين للالتحاق بها . كما تتعرض للنقد من بعض المفكرين ، وخاصة من حيث عدم بروز الاختلافات النوعية بينها - كجامعة مفتوحة - وبين التعليم في الجامعات التقليدية . ومن حيث عدم اسهامها في حل المشكلات الخاصة بسد النقص في العمالة في بعض المجالات (مما قد يجعل اسهامها على المستوى الاجتماعي - من منظور معين - موضع تساؤل) .

٣ ــ البوليتكنيكــات

جاء التفكير في انشاء البوليتكنيكات (المعاهد الفنية العليا) نتيجة تزايد الطلب على الأماكن في التعليم العالي - كما يظهر في الورقة البيضاء التي قدمتها الحكومة بهذا الشأن في عام ١٩٦٦ . وانشئت ٢٨ بوليتكنيك في انجلترا وويلز ، وتهدف البوليتكنيكات إلى انشاء مجتمعات أكاديمية شاملة تضم طلاب من جميع مستويات التعليم العالي ، وتدار في اطار الادارة العامة - وخاصة السلطات التعليمية المحلية . ومن ثم ينظر اليها باعتبارها مراكز لتطوير التعليم العالي (على أساس الدراسة النظامية المتفرغة) في اطار نظام التعليم الاضافي (مع وجود فرص لغير المتفرغين) .

وتتمثل أهم اسهامات البوليتكنيكات في التعليم العالي في انجلترا وويلز في امتداد مجال التعليم المهني - والمواد المعروفة بمقررات « الساندويتش » في مقررات التعليم الاضافي وتتنوع هذه المواد بحيث تغطي موضوعات تتراوح من التكنولوجيا إلى العلوم الاجتماعية ، وهي توفر أماكن للأعداد المتزايدة من الطلاب في مجالات الآداب والعلوم الاجتماعية ، وذلك إلى جانب تقديم بعض المقررات في مستوى الدرجة الجامعية الأولى .

٤ ــ المنهــج القومــي

لا يوجد –حتى الآن– منهج قومي موحد لكل المملكة المتحدة. وكما سبق أن أوضحنا، فإن للمدرسة الدور الأساسي في اعداد المنهج (مع الأخذ في الاعتبار بتأثير هيئات الامتحان والسلطات التعليمية المحلية وتوجيهات مفتشي صاحبة الجلالة). ويجري الآن اعداد منهج قومي يبدأ تنفيذه –جزئياً– في الرياضيات والعلوم – في انجلترا وويلز في العام الدراسي ١٩٨٩/١٩٩٠ – في جميع المدارس التي تنفق عليها الدولة – للتلاميذ من المرحلة العمرية ٥-١٦ عاماً. ويتكون المنهج الذي يجري اعداده من ثلاثة مواد محورية (Core Subjects) هي اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم، وسبع مواد أساسية (Foundation Subjects) هي: التاريخ، والجغرافيا، والتكنولوجيا، ولغة أجنبية حديثة – في المدارس الثانوية، والفنون الجميلة، والموسيقى، والتربية الرياضية (وذلك إلى جانب التعليم الديني وفقاً للنظام المعمول به حالياً). ولم يحدد القانون حجم الوقت الذي يخصص لتدريس المواد الأساسية – مما يتيح للمدارس فرص تقديم مواد أخرى إلى جانبها، والتخطيط لتدريسها وفق منظورها الخاص. وكذلك فإن القانون لا يحدد طرق التدريس والكتب المدرسية المستخدمة. وستقع مسئولية مراجعة المنهج والعمل على تطويره وتقديم النصح بتغييره –بعد الحصول على موافقة البرلمان– على عاتق مجلس قومي للمناهج في انجلترا، ومجلس آخر في ويلز.

والواقع أن فكرة عمل منهج قومي في انجلترا وويلز لها دلالات هامة، سواء فيما يتعلق بالتوجه نحو مزيد من التحكم في مخرجات التعليم على المستوى القومي، أو بدخول مناهج التعليم دائرة المجالات ذات الاهتمام الخاص على مستوى الأمة (من منظور حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتنافس الدولي)، وكذلك التحرك نحو مراجعة وتغيير بعض التقاليد الراسخة في نظام التعليم في المملكة المتحدة. ومع أنه قد اتخذت بالفعل القرارات الخاصة بعمل المنهج القومي وتنفيذه، فإنه يعد من الموضوعات الأساسية التي مازال الجدل يدور حولها.

٢ ـ ٤ ـ ٤ أهم القضايا والمشكلات التي تتعلق بالنظام التعليمي في المملكة المتحدة

شأن كل نظم التعليم في العالم، يوجد العديد من القضايا والمشكلات التي تتعلق بالنظام التعليمي في المملكة المتحدة، إلا أن تقدير أهمية وأولوية تلك القضايا والمشكلات تعد مسألة قيمية تتصل بتوجهات من يتصدى لعملية تحديدها. ونحن نعتمد في الدراسة الحالية في تناول تلك القضايا والمشكلات على ما سبق أن عرضنا من قبل، وعلى ما ذكره الأستاذ بوث (Booth) في هذا المجال. ويمكن تلخيص أهم تلك القضايا والمشكلات فيما يلي:

١ ــ التأثيرات المتوقعة للتغير الديمغرافي

سبق أن أشرنا إلى الهبوط الحاد في المواليد في الفترة بين عامي ١٩٦٤ ، ١٩٧٧ مما كان له أثراً واضحاً على مرحلة التعليم الابتدائي ، وعلى أوضاع المعلمين ومعاهد اعداد المعلم . ومن الطبيعي أن ينتقل تأثير ذلك إلى المراحل التالية ، حيث يتوقع أن يشهد التعليم الثانوي والتعليم الاضافي والتعليم العالي مرحلة تقلص في السنوات القادمة . ونظراً لما تتطلبه ادارة الوحدات التعليمية ذات الحجم الصغير من تكلفة عالية ، فإنه يتوقع اغلاق واندماج بعض المدارس والمعاهد ، مع انتقال المشكلات المصاحبة من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين ومعاهد اعدادهم . ولعل أحد المشكلات المصاحبة تتمثل فيما يتعرض له تدريس بعض المواد الاختيارية (مثل اللغات الحديثة عدا الفرنسية) نظراً لتعذر تدريسها لأعداد محدودة من التلاميذ (عند تقلص عدد التلاميذ) . وقد تلجأ السلطات التعليمية المحلية إلى تقديم هذه المواد عبر مجموعات من المدارس .

وفي مواجهة التغيرات الديمغرافية الحادثة ، يجب على السلطات التعليمية أن تواجه النتائج المترتبة على انخفاض عدد الطلاب في المرحلة الثانوية وفي مراحل التعليم الاضافي والتعليم العالي ، على أن تبدأ في نفس الوقت التخطيط لنمو القيد - نظراً للزيادة التي أعقبت ذلك في المواليد - في التسعينات .

٢ ــ تعدد أنماط التعليم الثانوي

اتخذت انجلترا وويلز نموذج المدرسة الشاملة - وفقاً للمفهوم الذي أشرنا إليه - لحل مشكلة تعدد أنماط التعليم الثانوي ، وما يترتب عليها من آثار .

وبالرغم من زيادة عدد السلطات التعليمية المحلية التي تتبنى هذا النموذج ، فإن الهدف من ذلك لم يتحقق بالنظر إلى عدم تبني سلطات تعليمية أخرى له - أو وجود مدارس ثانوية من أنماط متعددة في اطار سلطة تعليمية واحدة .

٣ ــ النقص في الموارد

توجد حاجة ملحة لزيادة الموارد المخصصة لتمويل التعليم . ومع أنه يتوقع أن تبذل المزيد من الجهود لتحسين وخلق مصادر جديدة لتمويل التعليم فإن بعض المختصين يرون أنه قد لا تتحقق الموارد الكافية اللازمة للمحافظة علىنوعية التعليم وعلى مستوى أداء الطلاب .

٤ ــ الامتحانات العامة في المرحلة الثانوية

تثير مشكلة الامتحانات العامة في المرحلة الثانوية قلقاً كبيراً لدى رجال التربية في المملكة

المتحدة، وذلك بالنظر إلى تأثيراتها المتعددة على نظام التعليم، وخاصة من حيث مناهجه ونظم الالتحاق بالتعليم العالي وأوضاع الطلاب الذين لا يواصلون التعليم، وما إلى ذلك. وبالرغم من التغييرات التي حدثت مؤخراً في امتحان شهادة التعليم الثانوي، مما أشرنا إليه، فإن الكثيرين لا يرون أن هذه التغيرات ذات طبيعة كيفية، بحيث تستطيع حل هذه المشكلة بصورة جذرية.

٥ ــ المبالغة في الطبيعة التخصصية للحلقة الأخيرة من التعليم الثانوي

ما زالت الدراسة في المستوى السادس (والتي تقود إلى امتحان المستوى المتقدم، ثم الالتحاق بالتعليم العالي)، ذات طبيعة تتسم بدرجة عالية من التخصص، اذ يدرس الطالب عادة فيها ثلاث مواد فقط لمدة عامين دراسيين. كما قد تكون هذه المواد جميعاً أو اثنتين منها - في نفس المجال (رياضيات مثلاً)، الأمر الذي قد يعوق البناء المعرفي المتكامل للطلاب. والجدير بالذكر أنه قد طرحت عدة بدائل لمواجهة هذه المشكلة، إلا أنه يبدو أن الوضع الحالي يتمتع بقبول عام على المستوى القومي (مع ملاحظة أن هذه المشكلة أقل حدة في نظام التعليم في اسكوتلندا).

٦ ــ تدريس الرياضيات والعلوم

يعد مستوى تدريس الرياضيات والعلوم من أبرز الجوانب النوعية التي تثير قلق المعنيين بالتعليم في المملكة المتحدة، سواء من حيث تأثير انخفاض هذا المستوى على المواطنين في عصر المعلومات، أو على انخفاض أعداد المتخصصين في الرياضيات والعلوم (مما يحدث تأثيراً كبيراً على التقدم في الدراسة والبحث فيها، وعلى توافر المعلمين المتخصصين في هذه المجالات).

ويتوقع أن يكون مصدر الاصلاح في هذا المجال هو الالتفات إلى توصيات لجنة كوكرفوت* (Cockcroft) في مجال تعليم الرياضيات، وإلى العمل على توفير الاعتمادات المالية اللازمة لبرامج تعليم الاليكترونات المصغرة والحاسوب.

٧ ــ العجز في المعلمين في بعض التخصصات

ولا شك أن هذه المشكلة تهدد نوعية التعليم ونواتجه. وكما سبق أن أشرنا، فإن للمشكلة مضاعفات تتعلق بالأحوال الاقتصادية وأوضاع سوق العمل، وانه تتخذ بعض الاجراءات

(*) و يدور تقرير كوكروفت حول ثلاثة محاور رئيسة، حاجات الكيان من الرياضيات - سواء من أجل الاستخدام في العمل أو مواصلة الدراسة، والسبل التي يمكن أن يفي بها منهج الرياضيات بهذه الحاجات؛ وكيفية تقديم تعليم جيد في الرياضيات - وخاصة ما يتعلق باعداد المعلم.

- المؤقتة - لعلاجها من خلال عمليات التأهيل واعادة التدريب . ولا شك أن التخطيط لعلاج هذه المشكلة بصورة جذرية سيقع في أولو يات المسئولين عن التعليم في المملكة المتحدة .

٨ ـ اسهام التعليم في حل مشكلات الشباب والمجتمع

يطرح التساؤل حول دور وحدود النظام التعليمي في المساعدة في عبور الفجوة بين الشباب و بين المجتمع بأوضاعه الراهنة . ذلك أن نسبة البطالة العالية للشباب وتحطم النظام العائلي -جنباً إلى جنب مع عوامل أخرى - يمكن أن تؤدي إلى اغتراب متزايد في ثقافة الشباب . و يدور الجدل حول امكانية وسبل اسهام النظام التعليمي في حل هذه المشكلة والأسباب المؤدية اليها -بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية - جنباً إلى جنب مع المشروعات الاخرى التي تجري في هذا المجال خارج اطار النظام التعليمي .

٢ ـ ٤ ـ ٥ بعض التصورات المستقبلية عن التعليم في المملكة المتحدة

اذا كان يمكن القول بقدر كبير من الاطمئنان أن محور الجهود التعليمية في المملكة المتحدة خلال العقود القليلة القادمة سيدور حول حل المشكلات التي طرحناها من قبل (مما لن نكرر مناقشته) ، فإننا نبرز فيما يلي أهم التصورات المستقبلية عن توجهات ومظاهر تطو ير التعليم خلال هذه الفترة .

١ ـ تعميم نظام المدرسة الثانوية الشاملة ، مع احداث تغييرات جوهرية في مناهج التعليم بها

بالرغم من توقع جهود لتطو ير التعليم في مراحل ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية ، فإن الجانب الأكبر من الجهود التعليمية في المستقبل القريب ستوجه إلى المدرسة الثانو ية ، حيث يرى الكثيرون أنها ما زالت أكبر مرحلة يدور الجدل حول نظمها ومناهجها ومشكلاتها ، فضلاً عن أنها المرحلة التي تسبق مباشرة الخروج إلى سوق العمل أو الالتحاق بالتعليم العالي . و يتوقع أن تتركز الجهود في المرحلة القادمة حول تعميم نظام المدرسة الشاملة بحيث يغطي جميع -أو معظم - المدارس الثانو ية في المملكة المتحدة ، و بحيث يواكب ذلك احداث تغييرات أساسية في مناهج المرحلة الثانو ية . و يتوقع أن تأخذ هذه التغييرات بعدين متكاملين ، الأول ، هو احداث تغييرات أساسية في تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والحاسوب ، والثاني ، هو الاعداد المهني للعمل في الحياة ، وذلك مع تركيز خاص على تعليم الطلاب لمهارات التعلم الذاتي واتاحة الفرصة أمامهم -بصورة منظمة - لممارسته . وفي هذا الاطار ، فإنه يتوقع أن تبذل المدرسة الثانو ية جهوداً أكبر فيما يتعلق بتنمية الجوانب الوجدانية ، وخاصة ما يتصل بها بالقيم

الاجتماعية ، و بتقدير الطبيعة المتغيرة للمجتمع والصور المستقبلية للعلاقات الدولية .

وفي الواقع ، فإن التغييرات المتوقعة في مناهج التعليم في المملكة المتحدة لن تكون بمعزل عن التطورات التي ستحدث في هذا المجال في بقية العالم ، وخاصة في الولايات المتحدة والدول المتقدمة (مما أشرنا إلى بعض منه في مواضع متعددة) .

٢ ـ اعطاء أولوية خاصة لبرامج التعلم المستمر مدى الحياة

توجد مؤشرات واضحة تبين اهتمام نظام التعليم في المملكة المتحدة بالتدريب وبالتعلم المستمر ، سواء من خلال البرامج التدريبية المختلفة في كافة مجالات العمل واعادة التدريب في برامج مكافحة البطالة أو في التعليم الاضافي والجامعة المفتوحة ، جنباً إلى جنب مع توفير فرص تعليمية في التعليم العالي من خلال البوليتكنيكات (المعاهد الفنية العالية) . وبالرغم من تشكك البعض في امكان توفير المصادر اللازمة لتمويل مناشط التعلم المستمر في المستقبل القريب ، فإن هناك اعتبارات عملية تتعلق أساساً بالمحافظة على مستوى التطور التكنولوجي وترقيته وبمواجهة البطالة وحل بعض المشكلات الاجتماعية ، مما يجعلنا نتوقع اعطاء أولوية خاصة لبرامج التعلم المستمر في نظام التعليم في المملكة المتحدة ، وبما يؤدي إلى ترقيته وتطويره وتكامله مع التعليم النظامي واستحداث صور جديدة له . وبطبيعة الحال ، فلن تكون التغييرات المتوقعة في نظام التعليم المستمر في المملكة المتحدة بمنأى عن التوجهات العالمية في هذا المجال .

٣ ـ احداث تغييرات أساسية في التقاليد التعليمية المستقرة في المملكة المتحدة

كان نظام التعليم في المملكة المتحدة يتميز باستقرار تقاليد تعليمية عديدة لفترات طويلة من الزمن . ولقد أصبح واضحاً أن عملية تطوير هذا النظام أصبحت تصطدم ببعض المؤشرات الواضحة التي تبين التوجه نحو احداث تغييرات أساسية في تلك التقاليد المستقرة ، قد يكون من أبرزها عمل منهج قومي (أي التدخل في المناهج التي تقدمها المدرسة من جانب السلطات التعليمية المركزية) ، والغاء امتحان (١١+) ، وتعديل نظام امتحان شهادة التعليم الثانوي (المستوى العادي) . وفي تصورنا فإن العقود القليلة القادمة ستشهد مزيداً من التغييرات في التقاليد التعليمية المستقرة في المملكة المتحدة ، وبوجه خاص من حيث تدخل السلطة المركزية في التعليم بما يضمن مستويات تعليمية معينة واسهاماً أكبر للتعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وكذلك فيما يتعلق ببنية النظام التعليمي بما في ذلك نظم الامتحانات والالتحاق بالتعليم العالي ومتطلباته .

وأخيراً ، فإن هذه التصورات التي طرحناها ، وان كانت تستند إلى بعض المؤشرات الحالية

في نظام التعليم في المملكة المتحدة وإلى بعض التوجهات العالمية المعاصرة في التربية ، فإن الاشكال والأساليب التي يمكن أن تتم بها ومدى عمق التغييرات المتصلة بها انما يتوقف على العديد من العوامل ، منها ما يتصل بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في المملكة المتحدة ، وما يتصل بالأوضاع العالمية والتطورات الحادثة في التعليم على المستوى العالمي .

٢ ـ ٥ الولايات المتحدة الأمريكية

٢ ـ ٥ ـ ١ خلفيــة عامــة

الولايات المتحدة الأمريكية دولة عمرها حوالي القرنين فقط ، ومع ذلك فإنها احدى أكبر قوتين في العالم . لقد استطاعت أفواج المهاجرين البيض من بريطانيا وألمانيا وغيرها من الدول الأوربية أن تسود هذه المساحات الشاسعة من الأرض ، وتحول سكانها الأصليين من الهنود الحمر إلى جماعات صغيرة متناثرة وأن تستثمر المصادر الطبيعية الضخمة ، مع استغلال من استوردتهم من عبيد ، وأن تتحرر من الاحتلال البريطاني ، وتؤسس دولتها الفيدرالية الطموحة على أسس جديدة .

وخلال تاريخها القصير، تمكنت الولايات المتحدة من تحقيق الرخاء والازدهار بصورة عامة ، وأن تبتكر الجديد في كافة المجالات وأن تنتصر في حربين عالميتين ، وأن تتصدر قيادة العالم الغربي ، في اطار موازين جديدة للقوى العالمية ، لكي تصبح سياساتها وطموحاتها وصراعاتها مع الآخرين ذات طابع كوني .

ومن الطبيعي أن الولايات المتحدة لم تستطع بلوغ هذه المكانة دون نظام تعليمي قادر على القيام بوظائف توحيد أبناء هذه الأمة الجديدة ، وغرس قيمها ومبادئها ، وانتاج العلماء والمفكرين والمبدعين والمهنيين والعاملين في جميع المجالات . من الصحيح أن مسيرة توحيد الأمة وتحقيق الازدهار الاقتصادي وتحقيق التفوق والسبق قد انطوت على استغلال بعض الفئات في الداخل وبعض البلدان الأخرى في الخارج ، إلا أن الامريكيين يرون -بحق- ان التعليم والبحث العلمي قد لعبا دوراً أساسياً في بناء الأمة وتحقيق طموحاتها . ومن ثم ، فإنهم يرون أن أوجه القصور في نظامهم التعليمي يمكن أن يعرض الأمة للخطر ، وهو الأمر الذي يأخذه المجتمع الأمريكي بكل جدية وحزم .

من الصعب أن نتحدث عن نظام للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بالمعنى الحرفي ، نظراً لأن التعليم من مسئوليات الولايات المختلفة ، إلا أننا نستطيع أن نجمل الأسس والخطوط العامة التي تستند اليها نظم التعليم في الولايات المتحدة ، وأن نشير إلى بعض جوانب الاتفاق والاختلاف فيما بينها . والواقع ، أن النظرة المدققة تبين لنا أن عوامل الاتفاق بين الصور المختلفة لنظم التعليم في الولايات المتحدة تفوق جوانب الاختلاف ، وذلك انطلاقاً من أهداف واحدة للتعليم وجذور فلسفية واحدة وتقاليد تعليمية متعارف عليها .

وقبل الاستطراد ، فإننا نقدم فيما يلي بعض المعلومات الأساسية عن الولايات المتحدة

الأمريكية.

يمكن القول بأن فترة تأسيس الولايات المتحدة الأمريكية قد استغرقت المدة بين ١٧٦٣ و ١٨١٥ . لقد استمرت الثورة الأمريكية من أجل الاستقلال من الحكم البريطاني في الفترة من ١٧٧٥ إلى ١٧٨٣ ، وقد صدرت وثيقة اعلان الاستقلال (Declaration of Independence) في ٤ يوليو ١٧٧٦ ووقعت معاهدة السلام الرسمية مع بريطانيا في ٣ سبتمبر ١٧٨٣ في باريس ، لكي تأخذ الولايات المتحدة مكانها كدولة جديدة في العالم . وقد صدر دستور الولايات المتحدة في عام ١٧٨٧ ، وانتخب جورج واشنطون أول رئيس للولايات المتحدة في عام ١٧٨٩ ، واستمر في الحكم حتى عام ١٧٩٧ . وقد تدعمت الدولة الفتية بعد استقرار أساليب الحكم والحصول على أراضي جديدة والانتصار على بريطانيا مرة أخرى في حرب عام ١٨١٢ .

تبلغ مساحة الولايات المتحدة الأمريكية حوالى ٩,٤ مليون كيلومتراً مربعاً (٣٦٣١ مليون ميلاً مربعاً)، وهي تشمل عدة مناطق نائية (بورتوريكو والجزر العذراء، وجزر هاواي في الباسيفيكي ، وألاسكا)، ولكن في المناطق المتصلة منها يبلغ أقصى طول بها حوالي ٢٤٠٠ ميلاً من المحيط الأطلنطي إلى المحيط الباسيفيكي ، و١٦٠٠ ميلاً من كندا في الشمال إلى المكسيك في الجنوب . ومع وقوع الولايات المتحدة في منطقة معتدلة ، إلا أنها تتميز بتباينات كبيرة في الطبيعة الجغرافية والمناخ الفصلي ، والنباتات والحيوانات الاقليمية .

بلغ عدد سكان الولايات المتحدة في أوائل الثمانينات حوالى ٢٢٠ مليون نسمة (رابع أكبر عدد من السكان في العالم). والغالبية العظمى من السكان من البيض (٨٧٪)، و يشكل السود (من العبيد السابقين المنحدرين من افريقيا أساساً والمهاجرين من جزيرة الكاريبي) ١١٪ من السكان، بينما يصل الأسيو يون إلى حوالى ١,٥٪ ، وقد أصبحت نسبة السكان الأصليين -الهنود الحمر- ضئيلة إلى الحد الذي لا تؤخذ فيه في الاعتبار، وهم يعيشون في مناطق متفرقة . وقد قدم المهاجرون البيض أولاً من بريطانيا ثم من ألمانيا والبلدان الاسكندنافية وجنوب وشرق أوروبا ، و يواصل المهاجرون القدوم إلى الولايات المتحدة ، ولكن بمعدلات أقل نسبياً ومن دول متعددة في آسيا ووسط وجنوب أمريكا .

ومعدل النمو السنوي للسكان في الوقت الحاضر هو حوالى ٠,٨٪ ، مما يمثل هبوطاً عن السنوات السابقة . وعدد السكان الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-١٧ عاماً هو حوالى ٥٥ مليوناً ، بينما عدد السكان الذين كانت أعمارهم ٦٥ عاماً فأكثر هو حوالى ٣٠ مليوناً . و يتناقص عدد السكان الريفيين (الذين يقطنون في أماكن يقل عدد سكانها عن ٢٥٠٠ نسمة) حيث لا يتجاوزون الآن ربع السكان ، مقارنة بثلث السكان في عام ١٩٥٠ . و يلاحظ الآن الاتجاه نحو زيادة عدد السكان المقيمين في المدن ذات الحجم الصغير والمتوسط -التي يتراوح سكانها بين

١٠,٠٠٠، ١٠٠,٠٠٠ نسمة، على حساب سكان القرى وسكان المدن الكبرى (التي يزيد عدد سكانها على المليون نسمة). فإذا أخذنا في الاعتبار الخصائص الجغرافية والسكانية، فإننا نلحظ العديد من التباينات. وعلى سبيل المثال، فإن الولاية التي لها أكبر مساحة من الأرض هي ألاسكا (حوالى ٩٥٠,٠٠٠ ميلاً مربعاً)، ولكنها تضم أقل عدد من السكان (حوالى نصف مليون نسمة)، بينما يعيش في كاليفورنيا وحدها حوالى ٢٥ مليون نسمة، كما يلاحظ أن أكبر المدن مثل نيو يورك وواشنطون وشيكاغو وديترويت ولوس أنجلوس يتركز فيها بصورة كبيرة الفقراء والعاطلون وغير المتحدثين بالانجليزية والأقليات العرقية مع تفاقم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية.

انخفض متوسط حجم الأسرة من ٣,٦ فرداً عام ١٩٧٠ إلى ٣,٣ فرداً في عام ١٩٨٠. وبالاضافة إلى ذلك، فإن عدد العائلات الوحيدة الوالد (One-parent families) قد تزايد، حيث يعيش حوالى خمس الأطفال في الولايات المتحدة مع أحد الوالدين فقط. وذلك فضلاً عن ان حوالى ٧٪ من الأطفال في المرحلة العمرية ٧-١١ عاماً يعيشون في كنف الأم وزوج الأم. ويقدر أن حوالى ربع جميع الأطفال في الولايات المتحدة قد مروا بخبرة التفكك العائلي خلال الطلاق أو الهجر، أو وفاة أحد الوالدين.

وتبين الاتجاهات الاقتصادية - الاجتماعية استمرار هبوط نسبة القوى العاملة في مجال الزراعة، وأيضاً الكوادر من ذوي «الياقات الزرقاء». بينما يعمل حوالى ٥٠٪ من السكان في وظائف «الياقات البيضاء» والتي تتراوح بين الأعمال الكتابية والأعمال المهنية والتقنية، وقد زادت نسبة العاملين في مجالات التكنولوجيا والتوزيع التجاري. ومنذ الستينات، فإن حجم القوى العاملة - ومشاركة النساء فيها - قد زادت بصورة كبيرة، إلا أن معدلات البطالة كانت عالية (ما يزيد عن ٨٪ من القوى العاملة في ١٩٧٥/٧٤، ومرة أخرى في ١٩٨١/٨٠.

ومع الغنى في الأرض والسكان والمصادر الطبيعية والتكنولوجيا العالية التقدم، فإن سكان الولايات المتحدة الأمريكية يتمتعون - بوجه عام - بمستوى عال من المعيشة حيث يصل نصيب الفرد من اجمالي الناتج القومي أكثر من عشرة آلاف دولاراً أمريكياً في السنة، كما كان متوسط دخل الأسرة يتجاوز ٢٥,٠٠٠ دولاراً في العام. ووفقاً للمؤشرات التقليدية للاستهلاك (مثل ما يتعلق بمعدل استهلاك البروتين والطاقة للفرد)، فإن الولايات المتحدة تعد أعلى دول العالم في هذا المجال.

ويستند اسلوب الحكم في الولايات المتحدة إلى دستور ١٧٨٧ والتعديلات التالية له، حيث يتناسق من خلال أعمال ثلاث سلطات هي السلطة التنفيذية (وعلى رأسها الرئيس المنتخب شعبياً)، والهيئة التشريعية (وتتكون من مجلسين منتخبين)، والهيئة القضائية. وجميع السلطات

الأساسية التي لا تحتفظ بها الحكومة الفيدرالية تؤول إلى الولايات. ولكل ولاية من الولايات الخمسين دستورها الخاص ونظمها التنفيذية والتشريعية والقضائية الخاصة بها، كما توجد في كل ولاية وحدات محلية للحكم على مستوى أصغر.

٢ - ٥ - ٢ الملامح العامة لنظام التعليم في الولايات المتحدة

١ ــ الغايات العامة للتربية

يمكن القول بأن الغايات العامة للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية تتمثل فيما يلي: خلق الوحدة من بين التباين، تنمية المثاليات والممارسات الديمقراطية، مساعدة الفرد على النمو في جميع المجالات، تحسين الأحوال الاجتماعية، وافادة التقدم القومي.

٢ ــ البنية الادارية والاشرافية

يعد التعليم من الناحية التاريخية، من مسئولية الولايات والمحليات في كل ولاية. ولكن الحكومة الفيدرالية قد تدخلت في المناشط التربوية منذ أن منحت أراضي عامة للولايات في عام ١٨٧٢ - لانشاء كليات للزراعة والفنون الميكانيكية.

وتدعم الحكومة الفيدرالية برامج الغذاء المدرسي، وتدير تعليماً للهنود الحمر، وتمول تعليماً للمحاربين القدماء، وتقوم بضمان قروض طلاب الكليات. وكذلك، فإن الحكومة الفيدرالية تقدم التمويل للبحث التربوي، ولبرامج تبادل الطلاب الأجانب، ولتعليم فئات خاصة من الطلاب، ولدعم بعض المحليات الفقيرة مما يكون لها حاجات خاصة.

ومنذ عام ١٩٧٩، فإن الادارة الفيدرالية للتعليم (The Federal Department of Education)، والتي يرأسها وزير، تعد مسئولة عن تنفيذ سياسة الحكومة في معظم الأمور التعليمية. وقد ارتؤي أن انشاء هذه الادارة يؤدي إلى توحيد المسئوليات المتعلقة بالتعليم والتي كانت موزعة على مكاتب فيدرالية متعددة.

وبالرغم من أن الامريكيين يحرصون بشدة على مفهوم «حقوق الولايات»، فقد نما حجم ومنظور المناشط الفيدرالية في التعليم، الأمر الذي أدى إلى جدل حاد قد يصل أحياناً إلى حد الصراع. ولقد كان اتجاه ادارة ريجان (١٩٨١-١٩٨٨) واضحاً نحو تقليل التمويل والتأثير الفيدرالي على التعليم، ونحو الاعتماد بصورة أكبر على مبادرات كل ولاية من الولايات الخمسين.

وتضطلع كل ولاية من الولايات الخمسين بمسئولياتها الادارية عن التعليم، من خلال

مجلس للتعليم (Board of Education) يتألف من أعضاء منتخبين أو معينين، و يقوم برسم السياسات التعليمية وتحديد ميزانية التعليم. وتعد ادارة التعليم بالولاية (Department of Education)، مسئولة عن تقديم التعليم في كل المراحل (بما في ذلك التعليم العالي في بعض الأحيان)، واعداد المناهج، وتحديد متطلبات التخرّج والترخيص للمعلمين بالعمل وتحديد ظروف عملهم، وتمويل المدارس وما إلى ذلك.

و يرأس هذه الادارة رئيس يسمى مفوض (Commissioner) أو مراقب (Superintendent) التعليم، و يعين في أغلب الأحوال (بواسطة مجلس التعليم أو الحاكم)، كما ينتخب في بعض الولايات.

وكقاعدة عامة، فإن المسئولية العملية عن ادارة المدارس تقع في أيدي السلطات المحلية (Districts, Towns Counties and Cities) وبالرغم من أنه قد تم مؤخراً تخفيض عدد هذه الوحدات المحلية، من أجل تحقيق تنسيق أفضل للخدمات وتقنين بعض الممارسات، فإن عددها الآن حوالى ١٦,٢٠٠ وحدة، بعضها يشرف على مدرسة ابتدائية وحيدة صغيرة، والآخر يشرف على ما يزيد عن ثلاثة أرباع مليون من الطلاب. ولكل مدرسة مجلس منتخب يعمل – وفقاً لمدى مسئوليته – من خلال مراقب الوحدة المحلية وما يتبعه من هيئة فنية. وتحتفظ مجالس المدارس بقدر كبير من الاستقلالية، وذلك في اطار خطوط ارشادية عامة توضع بواسطة سلطات الولاية، والتي تتضمن – كقاعدة – تحديد الحد الأدنى للمتطلبات اللازمة للترخيص بالعمل في مهنة التعليم، ومتطلبات التخرج من المدرسة الثانوية، ومناهج الدراسة، ونماذج المباني المدرسية، وما إلى ذلك.

و يوجد في معظم الولايات مجالس خاصة مسئولة عن التعليم العالي العام، وعن منح التراخيص للكليات والجامعات الخاصة، بينما يمكن أن تدار كليات الراشدين (Junior Colleges) (ذات العامين) بواسطة مجالس محلية أو مجلس الولاية، أما مؤسسات التعليم العالي التي تمنح الدرجة الجامعية الأولى والدرجات الجامعية الأعلى، فإنها تعد هيئات عامة ترخصها الولاية ويحكمها مجلس للأمناء، له مسئولياته القانونية الشاملة. وتدار معاهد التعليم العالي بواسطة رئيس يعينه مجلس الامناء، وهيئة ادارية مختصة بالشئون المالية والادارية الأخرى، وهيئة تعليمية، لها مسئولية أساسية عن برامج التعليم واختيار أعضاء هيئة التدريس، بشرط موافقة الادارة. وتكون معاهد التعليم العالي عادة موضعاً للمراجعة بواسطة منظمات خاصة للاجازة أو المصادقة تتكون من الكليات والجامعات في المنطقة.

٣ ــ بنية النظام التعليمي

تقدم كل ولاية تعليماً مجانياً يغطي رياض الأطفال بالاضافة إلى ١٢ عاماً دراسياً.

وبالرغم من اختلاف القوانين بين الولايات ، فإن التعليم يكون الزامي من عمر ٦ أو ٧ أعوام حتى ١٦ عاماً . وتستخدم العديد من النماذج البنيوية للتعليم العام في الولايات المتحدة : رياض الأطفال ثم الصفوف ١-٨ ، يتبعها ٤ سنوات في المدرسة الثانوية ، أو رياض الأطفال ثـم ستـة صفـوف في المـدرسـة الابتدائية ، يتبعها ٣ سنوات في المدرسة الثانوية المبكرة (Junior High School) ، ثـم ٣ سنـوات في المـدرسة الثانوية المتقدمة (Senior-High School) . وأحياناً تضم الست سنوات الأخيرة في مرحلة واحدة ، وفي تطور حديث نسبياً هناك نمط ثالث يشتمل على رياض الأطفال يتبعها أربعة أو خمسة صفوف للمرحلة الابتدائية ، ٤ سنوات للمدرسة المتوسطة ثم ٤ سنوات في المدرسة الثانوية ، وجميع النماذج السابقة تؤدي إلى التخرج من المدرسة الثانوية في عمر حوالي ١٧ ، ١٨ عاماً . وبالاضافة إلى ذلك ، فإن بعض الولايات تقدم برامجاً دراسية لمدة حوالى عامين في كليات المجتمع (Community Colleges) أو كليات الراشدين ، كجزء من النظام المدرسي العام ، ويدرس حوالى ١٠٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية في معاهد تعليمية خاصة ، معظمها مدارس دينية تنتمي إلى المذاهب السائدة (حوالى ثلث طلاب المدارس الابتدائية والثانوية الخاصة يدرسون في مدارس كاثوليكية) .

وفي أوائل الثمانينات ، كان مجموع التلاميذ المقيدين في التعليم الابتدائي والثانوي حوالى ٤٧ مليون تلميذاً تقريباً ، وذلك مع حوالى ١١ مليون طالباً مقيدين في الكليات والجامعات . وقد انعكس الهبوط في معدل نمو المواليد على المستوى القومي في انخفاض في عدد التلاميذ منذ عام ١٩٧٦ .

زاد عدد طلاب التعليم العالي بصورة كبيرة منذ الستينات ، وقد زاد عددهم بنسبة ٤٤٪ في السبعينات في عام ١٩٧٩ ، حيث وصل القيد في الكليات والجامعات إلى أكبر عدد (حوالى ١١,٥ مليون من الطلاب) ، كان ٢٠٪ منهم يدرسون في جامعات خاصة . وفي الوقت الحاضر ، فإن حوالى ٧٥٪ من أفراد المجموعة العمرية المناظرة للمدرسة الثانوية يكملون الدراسة بهذه المدرسة ، كما أن حوالى ٤٥٪ من المجموعة العمرية المناظرة للتعليم العالي (أو ٦٠٪ من خريجي المدارس الثانوية) يبدأون دراستهم في مستوى التعليم العالي . ويتضح وجود اتجاه نحو مد سنوات التعليم النظامي ، ذلك أن وسيط عدد سنوات الدراسة التي كانت تستكمل بواسطة الأجيال السابقة كانت كما يلي في المتوسط (وفقاً لأرقام عام ١٩٧٧) : المواطنون في المرحلة العمرية ٢٥-٢٩ عاماً درسوا ١٢,٩ عاماً دراسياً ، المواطنون في المرحلة العمرية ٤٥-٤٩ عاماً درسوا ١٢,٤ عاماً دراسياً ، أما أفراد المجموعة العمرية ٧٥ عاماً فأكبر فقد أمضوا ٨,٧ عاماً دراسياً فقط في المدرسة .

وعلى وجه التقريب ، فإن ٨٩٪ من الأطفال في عمر ٥ سنوات (العمر المناظر لرياض

الأطفال) يقيدون في المدارس، وتصل النسب إلى ٩٩٪ للاعمار ٦-١٣ (الصفوف ١-٨)، ٩٤٪ للاعمار ١٤-١٧ عاماً (الصفوف ٩-١٢)، أما أفراد المجموعة العمرية ١٨-٢٤ عاماً، فيقيد منهم في الكليات والجامعات حوالى ٢٩٪.*

تقدم التربية الخاصة إلى حوالى أربعة ملايين طفل معوق (٨٪ من مجموع الأطفال من نفس المجموعة العمرية). ويختلف نوع الاعاقة من مشكلات النطق وعدم القدرة على التعليم إلى التخلف العقلي والاعاقة الجسمية والتشوش الانفعالي. وتعد حكومة الولاية أيضاً مسئولة عن تقديم التعليم للمعوقين وان كانت تتلقى دعماً من أجل ذلك من بعض الوكالات الخاصة، والمناطق المحلية، والحكومة الفيدرالية.

فإذا انتقلنا إلى التعليم غير النظامي في الولايات المتحدة، فإن مناشطه تتعدد وتتنوع، كما تختلف تنظيماته بصورة متباينة. تقدم هذه المناشط عادة بواسطة جهات عامة وخاصة، بواسطة أصحاب الأعمال واتحادات العمال، والأفراد الساعين إلى الربح (Profit-Making) والمجموعات الدينية والجمعيات الخيرية المدنية، وكذا بواسطة المدارس والكليات. وتغطى هذه المناشط مجالات متعددة منها؛ التعليم الأساسي للكبار (محو الأمية، معادلة المدرسة الثانوية)، دراسات ما بعد المرحلة الثانوية (غير الجامعية)، تعليم رجال الأعمال والمستهلكين، الهوايات، الصناعات اليدوية، المناشط الفنية والترفيهية. والتقديرات الخاصة بعدد الأفراد المشاركين في مناشط التعليم المستمر مدى الحياة تعد غير أكيدة، ولكن توجد بعض المؤشرات على الاهتمام بالتعليم المستمر غير النظامي. وقد وجدت دراسة فيدرالية ان ٧٥٠٠ مصنعاً وأكثر من ٥٠٠ من أصحاب الأعمال قد أنفقوا ٢ بليون (مليار) دولار في عام ١٩٧٥ في مناشط تتعلق بصورة مباشرة بتدريب وتنمية العاملين، وقد ذكرت لجنة الخدمة المدنية أن نصف مليون من العاملين يشاركون في نفس النوع من التعليم بتكلفة سنوية قدرها ١٢٥ مليون دولار، ولكن هذه الأرقام تمثل نسبة بسيطة فقط من الاعداد والأنواع الخاصة بالتعليم غير النظامي في الولايات المتحدة.

وعلى مستوى الكليات، فقد ظهرت بعض الممارسات المبتكرة التي أصبحت جزءاً من نظامها المعتاد، وخاصة منذ أواخر الستينات، ومن بينها: العمل - الدراسة، الدراسة المستقلة، الاختيارات الواسعة للطلاب، تفريد الدراسة. وتسمح مؤسسات تعليمية عديدة لطلاب منتقين بمواصلة الدراسة بصورة فردية للحصول على ليسانس الآداب، دون التقيد بمتطلبات المؤسسة المعتادة. وقد أدت زيادة عدد الطلاب الأكبر عمراً في التعليم العالي إلى نشأة

(*) تتضمن هذه المجموعة العمرية مجموعة من غير المقيدين بالتعليم العالي نظراً لانتهائهم من الدراسة على المستوى الجامعي أو على مستوى كليات المجتمع.

نظام يمكن السماح في اطاره بمنح هؤلاء الطلاب عدداً من الساعات المعتمدة مقابل «خبرة الحياة». وعلى مستوى المرحلة الثانوية أيضاً، فقد تم تطوير بعض البدائل المتعلقة ببرامج المدرسة، ومن بين هذه البدائل الجمع بين العمل والدراسة الرسمية، تخطيط الطالب لدراسة برامج فردية، اليوم الدراسي غير المنظم (Unstructured)، واستخدام عقود التعلم (Learning Contracts).

٤ ـ التمويـــل

تحصل المدارس العامة على دخلها من المصادر المحلية، وبصورة كبيرة من دخل الضرائب العقارية وضرائب الولاية. ويقدم هذا ن المصدران في المتوسط -على المستوى القومي- حوالى ٤٥٪ من التمويل اللازم لهذه المدارس. هذا، وقد زادت في السنوات الأخيرة نسبة التمويل المقدمة بواسطة الولاية. أما الفرق الذي يقدم من التمويل الفيدرالي فقد زاد أيضاً من حيث قدره ومن حيث نسبة الدعم الفيدرالي، وخاصة في المناطق الأفقر في الأمة وقد تضاعفت المنحة الفيدرالية للتعليم ثلاث مرات تقريباً فيما بين نهاية الستينات وبداية الثمانينات. وقد وجه قدر أكبر من الزيادة في التمويل الفيدرالي خلال هذه الفترة إلى التعليم العالي والتعليم المهني - التقني والتعليم المستمر. وتبلغ المساهمة الفيدرالية في التعليم العالي - العام والخاص، حوالى ١٣,٧٪ من جملة الانفاق عليه، وتقوم الولايات بدفع حوالى الثلث، بينما يصل التمويل من المصادر الأخرى (رسوم التعليم، المنح الخاصة، الأوقاف، الخ) إلى النصف.

وتعد حكومات الولايات أكبر المصادر لتمويل التعليم العالي، بينما تمثل رسوم التعليم والمساهمات الخيرية الدخل الرئيسي لمؤسسات التعليم الجامعي الخاص.

وقد أنفقت المدارس العامة حوالى ١٣٥,٣ بليون دولاراً، والمعاهد غير العامة حوالى ٣٠,٩ بليون دولاراً، أنفق حوالى ثلثيهما على التعليم العالي. ويمثل الانفاق على التعليم ما يقل قليلاً عن ٧٪ من اجمالي الناتج القومي (وقد بلغت هذه النسبة أقل قليلاً من ٨٪ عام ١٩٧٦/٧٥ بعد عدة أعوام متصلة من الزيادة).

و يتزايد الانفاق بصورة مستمرة في الأعوام الأخيرة على التلميذ الذي يلتحق بمدرسة ابتدائية أو ثانوية. فقد كان المتوسط القومي لهذا الانفاق هو ٢١٥٠ دولاراً في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩، مقابل ٦١٦ دولاراً في ١٩٧٠/٦٩، وتوجد فروق ضخمة بين الولايات في هذا المجال حيث تنفق بعضها أكثر قليلاً من نصف المتوسط القومي بينما ينفق البعض الآخر أكثر من النصف زيادة على المتوسط القومي بالنسبة للطالب، كما يختلف متوسط الانفاق للطالب في داخل الولاية الواحدة بين المناطق المحلية المختلفة. وقد زادت رسوم التعليم الجامعي بنفس الوتيرة تقريباً خلال نفس الفترة.

٥ ـ المنــاهـــج

لا يوجد منهج قومي رسمي للتعليم في الولايات المتحدة، وتقع مسئولية تحديد المناهج وتخطيطها وتطويرها على عاتق ادارات التعليم بالولايات، مع اتاحة الفرصة للمحليات والمدارس بقدر معين من المشاركة ومن حرية الحركة، الأمر الذي يختلف باختلاف الولايات. وعادة ما يشارك في تخطيط المناهج وتطويرها المتخصصون في المادة ومديرو المدارس والمعلمون، وذلك بالاضافة إلى أساتذة الجامعات من المتخصصين في التربية، وبعض المجموعات ذات الاهتمام العام، ومجموعات ذات اهتمامات تجارية (وخاصة منتجو الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى)، والمؤسسات القومية للمعلمين، والوكالات القومية للاختبار (مثل The Educational Testing Service). وتلعب هذه المجموعات والهيئات المختلفة من المتخصصين والمهتمين ببناء المناهج دوراً هاماً في ظهور اتجاهات موحدة نوعاً في مناهج التعليم في الولايات المتحدة.

ويلاحظ المتابع لتطور مناهج التعليم في المدارس الأمريكية أنها كانت تتميز في أيامها الأولى بالتأثير الديني القوي وبالالتزام بالمهارات الأساسية للأبجدة. وقد تعلم القلة الذين واصلوا التعليم الثانوي والتعليم – في هذا الوقت – خلال المنهج الأوروبي التقليدي، مع وجود اتجاه نفعي متنامي.

ومنذ منتصف القرن التاسع عشر حدثت تحولات أساسية في مناهج التعليم نتيجة لجعل التعليم تعليماً مدنياً، وللنظر إلى التربية باعتبار أن لها دوراً هاماً في توحيد الأمة وفي اعداد الناشئة للحياة المنتجة في المجتمع الصناعي والمدني الجديد، ثم تأثير الحركة التقدمية في التربية منذ نهاية القرن التاسع عشر، مما أدى إلى الاهتمام بالحاجات المختلفة للمتعلمين وتوجيه الاهتمام نحو حاجاتهم الفردية، الأمر الذي انعكس بصورة كبيرة في ادخال مواد جديدة في مستوى التعليم الثانوي وزيادة فرص الطالب في الاختيار.

وتعد مناهج المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة ذات طابع متميز، حيث تستند هذه المناهج بوجه عام إلى عدد من المبادىء الهامة، في مقدمتها، ان وظيفة المدرسة الثانوية لا تقتصر على الاعداد لمواصلة الدراسة في التعليم العالي بل تتضمن أيضاً الاعداد للحياة، وانه يجب أن يراعى المنهج الفروق الفردية بين الطلاب من حيث الميول والقدرات والاستعدادات، وان الطالب يجب أن يكتسب خبرات متعددة متنوعة، وان جميع مجالات الدراسة بأنواعها المختلفة – أكاديمية وغير أكاديمية – لها نفس الدرجة من الأهمية. ومع تأثر مناهج المدارس العليا بمتطلبات التخرج التي تحددها الولاية، الأمر الذي يختلف اختلافاً كبيراً بين الولايات المختلفة، فإنه يكاد أن يجمعها كونها مدرسة شاملة، لا يشترط للالتحاق بها استكمال

متطلبات دراسية معينة ، كما أنه توجد بها فرص لاختيار الطالب لمواد دراسية متعددة ومتنوعه . ومن أساليب تنظيم منهج المدرسة العليا (وعلى وجه الخصوص في الصفوف الأربعة الأخيرة منها في أغلب الأحوال) ما يلي :

أ - المنهج المتعدد (Multiple Curriculum) : حيث يختار الطالب برنامجاً دراسياً من البرامج التي تقدمها المدرسة ، وعادة ما تشمل هذه البرامج برنامجاً لاعداد الطلاب للالتحاق بالكليات وبرنامجاً عاماً ، وبرنامجاً في ادارة الأعمال ، وبرنامجاً في التعليم التقني ، وذلك مع مجموعة من المواد الاختيارية .

ب - المنهج ذو المواد الثابتة والمواد المتغيرة : (Constants with variables curriculum) حيث يدرس جميع الطلاب مجموعة معينة من المواد ، مع مجموعة أخرى من المواد الاختيارية .

حـ - المنهج ذو التخصص الرئيسي والتخصص الفرعي : Major and Minor) (Curriculum ، حيث يختار الطالب مادة دراسية (أو مادتين) للتخصص الرئيسي ومادة للتخصص الفرعي (من بين مجموعة من مواد - أو مجالات - الدراسة) ، وذلك بالاضافة إلى الدراسة الالزامية لبعض المواد . وغالباً ما تتم دراسة التخصص الرئيسي بما يعادل ثلاثة أعوام دراسية والتخصص الفرعي بما يعادل عامين دراسيين .

د - منهج المواد الاختيارية الحرة : (Electives) وفي هذا المنهج يختار التلميذ ما يشاء من مواد دراسية من بين المواد المتنوعة التي تقدمها المدرسة ، بحيث يستكمل دراسة عدد معين من الساعات المعتمدة أو وحدات التخرج التي تنص عليها متطلبات التخرج .

وخلال الفترة التي تقع تقريباً بين ١٩٥٥ ، ١٩٧٥ ظهرت بعض التجديدات في مجال المناهج ، وخاصة اعادة الاهتمام بالمنهج المتكامل ، واستخدام طرق للتدريس تتركز حول المتعلم ، والتعلم الفردي ، والمدارس البديلة .. وهكذا . ولقد أدت الزيادة الكبيرة في حجم المجتمع المدرسي والتقدم التكنولوجي المتسارع إلى مزيد من التجديدات ، وخاصة فيما يتعلق بطرق التدريس . ونشير بوجه خاص إلى ما يلي : التدريس بواسطة فريق ، التعليم المبرمج ، استخدام معامل اللغات والتليفزيون ، التعليم بمساعدة الحاسوب (C.A.I.) . ويلاحظ أن الاهتمامات الاجتماعية الجارية قد أخذت طريقها الى المنهج - وخاصة في المناطق الحضرية ، حيث أصبحت مناهج التعليم تتضمن بعض المواد والموضوعات الجديدة - أو الجديدة نسبياً ، وذلك مثل : الدراسات العرقية ، والدراسات الخاصة بالاستهلاك والدراسات البيئية ، والتربية الجنسية ، واساءة استخدام العقاقير والكحول ... وهكذا .

وفي بداية الثمانينات ، برز اتجاه متنامي يدعو إلى «العودة إلى الأساسيات التقليدية في

التعليم » (Back to basics)، جنباً إلى جنب مع الاهتمام المتزايد بالتعليم من أجل النجاح المهني .

أما برامج الدراسة في التعليم العالي – على تعددها وتباينها – فإنها تنظم من خلال نظام « الساعات المعتمدة »، والذي يستند – بوجه عام – إلى أسس فلسفية قابلة للمقارنة بتلك التي تستند اليها مناهج المدرسة الثانوية ، مع زيادة حجم الدراسة التخصصية . وفي اطار هذا النظام تحدد متطلبات التخرج في تخصص معين وفقاً لعدد معين من الساعات المعتمدة التي يجب أن يحصل عليها الطالب (ويحصل الطالب على عدد معين من الساعات عند استكمال دراسة كل مقرر بنجاح) . وعادة ما تتضمن هذه المتطلبات مجموعة من المقررات التي تتطلبها الجامعة و/أو (متطلبات الجامعة/الكلية) ومجموعة أخرى يتطلبها القسم (متطلبات القسم)، ومتطلبات التخصص الرئيسي (وأحياناً التخصص الفرعي)، ومجموعة من المواد الاختيارية . وفي حالة الدراسات العليا فإنه عادة حين يتطلب الأمر اعداد اطروحة علمية – أن يخصص عدد من الساعات المعتمدة لهذه الاطروحة ، وعادة ما يعقب استكمال الطالب في برامج الدكتوراة للمقررات الدراسية أن يجرى امتحاناً شاملاً (Comprehensive Exam) قبل السماح له باعداد الاطروحة . كما يتم عادة منح نوعين من درجات الدكتوراة – في بعض التخصصات ، درجة دكتور الفلسفة (Ph.D.)، ودرجة الدكتوراة المهنية (Professional Doctoral Degree) في مجال التخصص .

٦ – نظم الامتحانات والترفيع والحصول على الشهادات

تحدد الولاية أو المنطقة السياسات المتعلقة بالترفيع (النقل) من صف أو مستوى في النظام المدرسي إلى الصف أو المستوى التالي له . وبينما يعد بقاء التلاميذ للاعادة في صف دراسي معين – بعد أداء غير مرض – ليس من الأمور غير الشائعة ، فإن الترفيع الآلي قد انتشر، حيث ينتقل التلميذ مع نظرائه من نفس العمر إلى الصف التالي بغض النظر عن مستوى أدائه ، وبوجه خاص في المرحلة الابتدائية . ففي عام ١٩٧٦ ، كان حوالى ٤٪ من التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم ٨ سنوات – على المستوى القومي أقل من الصف الذي يقيد به معظم التلاميذ في هذا العمر، وذلك مقارنة بنسبة ٦,٦٪ في عام ١٩٥٠ . وتتزايد هذه النسب بازدياد العمر وتقدم الدراسة ، حيث نجد أنها تصل حوالى ١٠٪ أو أكثر في صفوف المدرسة العليا في عام ١٩٧٦ (مقابل ٢٥٪ في عام ١٩٥٠). ويتزايد القلق في الأعوام الأخيرة حول نتائج سياسة الترفيع الآلي ، باعتبارها تؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيل الطلاب والخريجين. وقد كان من نتيجة ذلك تزايد تدخل الولايات في عملية تحديد ومراقبة مستويات الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية مما يقع ضمن صلاحيات السلطات المحلية .

ان الحصول على دبلوم المدرسة العليا لا يتطلب دائماً امتحاناً شكلياً بل غالباً ما يتم في ضوء مواظبة الطالب وأن يكون سجله في التحصيل المدرسي مرضياً ، الأمر الذي تحدد قواعده بواسطة المدرسة أو السلطة التعليمية المحلية ، وذلك في اطار متطلبات الولاية و يكون التخرج من المدرسة الثانو ية عادة كافياً للالتحاق بكليات الولاية ، إلا أن بعض المناطق تتطلب عقد امتحان تأهيلي للالتحاق (Qualifying Exam) وفي غياب أي نظام قومي عام للامتحانات ، ومع تباين نظم الامتحانات ومتطلبات التخرج في المدرسة الثانو ية بين الولايات المختلفة ، فإن مستو يات خريجي هذه المدرسة تتباين أيضاً بصورة ملحوظة . وتجدر الاشارة إلى وجود منظمتين خاصتين (ليس لهما طابع تجاري Non-Profit) تؤثران بصورة كبيرة في تحديد المستو يات التعليمية وهما مجلس امتحان الالتحاق بالكليات (The College Entrance Examination Board) ، ووكالة الاختبارات التعليمية (Educational Testing Service) حيث تقومان باعداد اختبارات قابلة للاستخدام على مستوى الأمة لتقويم الطلاب المتقدمين للالتحاق بالكليات ، أو بمعاهد الدراسات العليا ، أو المدارس المهنية .

وقد ظهرت في السنوات الأخيرة حركة نشطة تدعو إلى وضع معايير لدبلوم المدرسة الثانو ية من جانب الولاية ، تأخذ - بوجه عام - صورة الحد الأدنى من الكفاءات المتطلبة للتخرج من هذه المدرسة . وقد قامت بالفعل - أو أظهرت نوايا للقيام بذلك ، ٢٠٪ من الولايات ، بينما تقوم ١٠٪ من الولايات بذلك على المستوى المحلي . ومع أن النشاط الفيدرالي ليس له أية سلطة رسمية في مثل هذه الأمور ، فإن البدء في التقويم القومي للتقدم التعليمي (National Assesement of Education Progress) ، منذ سنوات قليلة قد أدى إلى اعلان دوري عن متوسط مستو يات التحصيل في المواد المختلفة والصفوف المختلفة باستخدام عينات من الطلاب على المستوى القومي ، مما يؤثر في جهود التقويم على مستوى الولاية وعلى المستوى المحلي .

٧ ـ الهيئة التعليمية

في عام ١٩٧٩ ، كان يعمل في المدارس الخاصة والعامة حوالى ٢,٥ مليوناً من المعلمين ، منهم حوالى ٢,١٨٥ مليوناً في القطاع العام . و بين هؤلاء ، كان يعمل ١,٣٤٠ مليوناً كمعلمي صف في المرحلة الابتدائية ، ١,١٢٠ مليوناً في المدارس الثانو ية . وهذه الأرقام تماثل أرقام العام السابق - ١٩٧٨ ، وذلك بالرغم من أن الاتجاه - على المدى الأ بعد - يبين هبوطاً بسيطاً ، بعد فترة من النمو الكبير. وقد تم تخفيض عدد المعلمين في مراكز الانخفاض السكاني ، بينما وجد نقص في المعلمين في مناطق النمو السكاني ، وخاصة في الجنوب الغربي .

أما على المستوى القومي ، فإن عدد معلمي المدارس العامة لم يهبط بنفس معدل قيد التلاميذ ، الأمر الذي نشأ عنه استمرار في تحسن نسبة الطالب - المعلم (من ٢٢,٧ طالب لكل

معلم عام ١٩٦٩ إلى ١٩,٢ في عام ١٩٧٩).

وتبين عمليات المسح الدورية أن مؤهلات معلمي المدارس العامة أفضل مما كانت عليه من قبل. في عام ١٩٧٦ كان يوجد ١٪ فقط من المعلمين من غير الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى مقابل ١٥٪ قبل ١٥ عاماً، وما يزيد عن ٣٧٪ من المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير مقابل ٢٣٪ في عام ١٩٦١ ونتيجة لنمو النظام المدرسي بصورة كبيرة، فمن المتوقع انخفاض نسبة كل من المعلمين الذين ليس لديهم خبرة في التدريس (أقل من عامين من العمل في التدريس)، والمعلمين الأكبر (٢٠ عاماً أو أكثر من العمل بالتدريس).

معظم معلمي الابتدائي والثانوي من الاناث، وذلك بالرغم من أن نسبة المعلمين من الذكور قد زادت بصورة كبيرة منذ أواخر الخمسينات. في عام ١٩٥٨ فإن حوالى ١٢٪ من معلمي الابتدائي، ٥٠٪ من معلمي الثانوي كانوا من الذكور (النسبة الاجمالية للمعلمين الذكور ٢٧٪)، وفي ١٩٧٨، كانت هذه النسب ١٧٪، ٥٤٪ على الترتيب (بنسبة اجمالية ٤٠٪).

ما زالت أعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات والجامعات تنمو، ولكن ليس بالمعدل السريع الذي حدث في الستينات. وقد بلغ عددهم حوالى ٨٢٠,٠٠٠ في عام ١٩٧٩ عضواً (سواء من العاملين لكل أو لبعض الوقت، وفي جميع المستويات)، بزيادة قدرها ١٪ عن العام السابق، ويعمل ٣٠٪ منهم في مؤسسات التعليم العالي الخاصة.

لقد أدت عملية التناقص في مجمل اعداد التلاميذ - بعد مرحلة نمو في هذه الاعداد جنباً إلى جنب مع عملية الحراك الاجتماعي الكبير في الولايات المتحدة، إلى حدوث فجوات قصيرة المدى بين العرض والطلب على المعلمين وقد اتخذت بعض الاجراءات لمواجهة النقص في المعلمين، وخاصة عمل برامج تدريبية قصيرة -برامج طوارىء- لتعيين المعلمين في مجالات معينة، وتعديل المعايير الخاصة بالترخيص بالعمل للمعلمين في بعض المجالات بصورة مؤقتة في بعض الولايات. وبوجه عام، فإنه يمكن القول بأن العرض يبدو مناسباً، وذلك بالرغم من وجود عجز مستمر في معلمي الرياضيات والعلوم.

يتم اعداد المعلمين للمراحل الابتدائية والثانوية في كليات الآداب والعلوم على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، أما النموذج الأقدم من كليات المعلمين فقد اختفى من الناحية العملية. يتابع الطلاب في هذه المعاهد برنامجاً عاماً في أربعة أعوام في دراسات تقود إلى درجة الليسانس مع التركيز على مادة أكاديمية يخططون لتدريسها (في حالة التدريس في المرحلة الثانوية)، وعلى الدراسات الخاصة بالاعداد المهني للمعلم، وقد يقوم بعض المعلمين بانهاء

برنامج الدرجة الجامعية الأولى قبل دراسة برامج الاعداد المهني في الدراسات العليا (الاعداد التتابعي)، وجميع الطلاب يتلقون خبرة عملية في التدريس تحت اشراف المختصين (التربية العملية) كجزء من اعدادهم المهني. ويشجع المعلمون على الالتحاق بالدراسات العليا والدراسة أثناء الخدمة عن طريق حوافز مالية ومتطلبات الولاية للترخيص بالعمل في التدريس. وفي كثير من الحالات، يكون الحصول على درجة الماجستير من المتطلبات اللازمة للترخيص بالتدريس الدائم في المدرسة الثانوية.

تحدد مرتبات المعلمين بواسطة السلطات المحلية، وهي تتباين بصورة واضحة. وقد بلغ المتوسط القومي لمرتب معلم المدارس العامة حوالى ١٥,٠٤٠ دولاراً سنوياً في عام ١٩٧٩/٧٨، بما يمثل زيادة قدرها ٦٪ عن العام السابق. أما متوسط مرتب أعضاء الهيئة التعليمية والادارية (متضمنة النظار والموجهين والمعلمين والاداريين) فإنها تكون أعلى قليلاً (١٥,٦١٥ دولاراً في ١٩٧٩/٧٨، ١٦,٧٠٠ دولاراً في ١٩٨٠/٧٩). ويتجه متوسط مرتب أعضاء هيئات التدريس بالجامعات (لجميع المستويات) إلى أن يكون أعلى، وقد بلغ ٢٣٢٥٤ دولاراً في عام ١٩٨٠/٧٩ (في جامعات الولايات فقط).

٨ ـ البحث التربوي

يلقى البحث التربوي اهتماماً خاصاً متزايداً. وقد ارتفع الدعم الفيدرالي السنوي للبحث التربوي من حوالى مليون دولاراً في عام ١٩٥٧ إلى حوالى ١٠٠ مليون دولار في بداية السبعينات، وضعف هذا المبلغ في منتصف الثمانينات. ويمثل التمويل الفيدرالي حوالى ربع المصادر الخاصة بالبحث التربوي، بينما تأتي غالبيتها من مؤسسات خاصة، ومن الجامعات والكليات، وادارات التعليم بالولايات. ويعد انشاء المعهد القومي للتعليم (The National Institute of Education)، كشبكة للبحث الاقليمي والتنمية، وأداة لتيسير عملية تقويم التحصيل المدرسي على المستوى القومي، شاهداً على درجة النمو الكمي الكبير للبحث التربوي في الولايات المتحدة.

وبينما يتناول البحث التربوي كلاً من البحث الأساسي والبحث التطبيقي، فإن البحث التطبيقي هو السائد، مع التوجه نحو التوسع في الدراسات التقويمية والدراسات المتعلقة باتخاذ القرار. وقد تزايد اجراء البحوث في المجالات التي تحظى باهتمام بارز من جانب الرأي العام، وذلك مثل: تعليم المجموعات الخاصة (المحرومين اجتماعياً والمعوقين)، وتطوير الترتيبات الخاصة بتمويل النظم المدرسية للولاية والمحليات، وتحسين برامج المدارس المهنية، وفرص النجاح في العمل. ويشارك عادة المتخصصون في المجالات المختلفة للعلوم الاجتماعية والنفسية في مثل هذه البحوث. ومن القطاعات الأخرى في البحث التربوي ما يتعلق بتصميم

واختيار النظم التعليمية (Instructional Systems) (ولا تقتصر فقط على الكتب والمواد المطبوعة الأخرى وانما تشمل برامج الحاسوب أيضاً)، ويتعاون المعلمون والأساتذة والفنيون في ذلك، بتمويل من الناشرين وشركات الاليكترونيات غالباً. وتقوم الوكالات العامة والجمعيات الخيرية بدعم الدراسات المتعلقة بالمجموعات الصغيرة أو الخاصة (مثل الفئات المختلفة للمعوقين). أما تقويم البرامج التعليمية الجارية والتجريبية، فغالباً ما يكون متضمناً في الأنشطة المعتادة لادارات التعليم بالولاية ولعدد كبير من السلطات التعليمية في المدن الكبرى.

٢ - ٥ - ٣ أهم القضايا والمشكلات في نظام التعليم في الولايات المتحدة

بالرغم من تعدد القضايا والمشكلات في نظام التعليم في الولايات المتحدة، فإننا سنحاول في هذا القسم القاء نظرة اجمالية على أهم تلك القضايا والمشكلات. قد لا تختلف بعض هذه القضايا والمشكلات عن تلك المطروحة على الساحة التربوية على المستوى العالمي أو عن قضايا ومشكلات مناظرة في الدول المتقدمة بوجه خاص، ولكننا نشير إلى ضرورة تقدير ابعاد تلك القضايا والمشكلات من زوايا معينة للرؤى تتعلق أساساً بالوضع الخاص للولايات المتحدة الأمريكية كاحدى أكبر قوتين في العالم - حيث تحرص دائماً على تحقيق السبق والتفوق في جميع المجالات، وبالمبادىء والتقاليد المستقرة في الولايات المتحدة - سواء من حيث نظام الحكم اللامركزي أو الأسس الفلسفية للتربية الأمريكية، وكذلك من زاوية ما قام - ويقوم به - نظام التعليم في أمريكا من دور في توحيد الأمة وتحقيق تقدمها وتفوقها. وعندئذ، فقد تختلف نظرتنا إلى تلك القضايا والمشكلات كما قد نتوصل إلى أنه لا توجد معالجات سهلة لها في الغالب الأعم.

ونوجز فيما يلي تصورنا عن أهم القضايا والمشكلات في نظام التعليم في الولايات المتحدة.

١ ـ التباين في الفرص التعليمية وفي مستويات التعليم

بالرغم من أن التباينات في تقديم التعليم ومستواه قد تم التقليل منها نوعاً ما، فإنه ما زال يوجد اختلاف كبير في المدى الذي يقدم خلاله التعليم ومستوى التعليم وما ينفق عليه، سواء بين الولايات المختلفة أو بين المناطق المختلفة داخل الولاية الواحدة. بينما كانت الفروق في الماضي أساساً بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، فإنها تلاحظ الآن غالباً بين مدارس المدن وبين المدارس الحضرية الأخرى ومدارس الضواحي.

وتظل مشكلة تحسين الفرص التعليمية ونواتج التعليم لأطفال الأقليات والمهاجرين الجدد والفقراء - المتركزين في المدن الكبرى وفي المناطق الريفية المحرومة، من المشكلات المحورية

التي تواجه نظام التعليم في الولايات المتحدة، ان التحدي الخاص بتحقيق المساواة في الفرص التعليمية ومستويات التعلم ما زال قائماً بعناد، وفي جميع المناطق على اختلاف طبيعتها الجغرافية، وبوجه خاص فيما يتعلق بالأقليات العرقية (وخاصة السود وذوي الأصل الاسباني (Hispanics)، والمعوقين والاناث. وما زالت الفجوة كبيرة بين الجهود التي تبذل من أجل تحقيق المساواة خلال برامج الحد من التفرقة العنصرية، والتعليم ثنائي اللغة (Bilingual)، والتشعيب العام للمعوقين وغيرها، وبين بلوغ غاياتها.

٢ ـ انخفاض مستوى التعليم: أمة في خطر

كان اطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي «سبوتنيك الأول» عام ١٩٥٧، بمثابة محرك قوى لاصلاح التعليم في الولايات المتحدة، انطلاقاً من اعتبار هذا النظام مسئولاً بدرجة أساسية عن التخلف في السباق العالمي في مجال الفضاء. ولكن بعض المفكرين ورجال التربية في الولايات المتحدة يرون أن المكاسب التي تم الحصول عليها في رفع مستوى التحصيل التعليمي للطلاب الأمريكيين نتيجة لذلك، قد تبددت هدراً. وهم ينظرون بقلق متزايد إلى اعادة توزيع القدرات الكفؤة المدربة على اتساع رقعة العالم، مما ينعكس في المنتجات التكنولوجية المتقدمة لدول مثل اليابان وألمانيا الغربية وكوريا الجنوبية. وكما شهدت الولايات المتحدة ثورة في مراجعة أنظمتها التعليمية في الخمسينات بسبب التحدي السوفيتي في مجال الفضاء، فإنها شهدت في الثمانينات ثورة مماثلة بسبب التحدي الياباني في مجال التكنولوجيا المتقدمة. وكانت بداية هذه الأخيرة بتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة شاملة لأوضاع التعليم في الولايات المتحدة وقد ضمنت اللجنة خلاصة دراساتها وتوصياتها في التقرير الذي ذاع صيته منذ عام ١٩٨٤، بعنوان «أمة في خطر».

وتحدد اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مؤشرات الخطر بالنسبة للمستويات التعليمية - بصورة أساسية على النحو التالي (انظر ص ١٦-١٨ من الترجمة العربية للتقرير، وأجزاء متفرقة أخرى منه):

أ - ان الطلاب الأمريكيين لم يحصلوا على المرتبة الأولى ولا الثانية في ١٩ اختبار للمواد الأكاديمية في دراسات مقارنة تمت على مستوى دولي، وان ترتيبهم بالمقارنة مع الدول الصناعية جاء في المرتبة الأخيرة في سبع مرات اجريت فيها الاختبارات.

ب - ان هناك ٢٣ مليون أمريكي من البالغين يعتبرون أميين من الناحية الوظيفية، كما أظهرت ذلك اختبارات القراءة والكتابة والفهم. كذلك فإن حوالى ١٣٪ من كل الأمريكيين الذين بلغوا ١٧ عاماً يمكن اعتبارهم أميين، وان الأمية الوظيفية بين الأقليات في الولايات

المتحدة تبلغ حوالى ٤٠٪ . وقد شكا القادة من رجال الأعمال والعسكريين، ان عليهم أن ينفقوا ملايين الدولارات على برامج تعليمية مكلفة لعلاج قصور في مهارات مثل القراءة والكتابة والهجاء والحساب .

حـ - تظهر الاختبارات القومية لقياس مستوى التحصيل في مواد العلوم أن هناك انحداراً مستمراً في الدرجات التي يحصل عليها من هم في سن السابعة عشرة في تلك المواد في أعوام ١٩٦٩، ١٩٧٣، ١٩٧٧، كما أن متوسط تحصيل طلاب المدارس الثانوية في أغلب الاختبارات الموضوعية المقننة هو الآن أقل مما كان عليه حين اطلق القمر الصناعي سبوتنيك. وتظهر الاختبارات التحصيلية لمجلس الكليات (CBAT) انحداراً مستمراً في السنوات الأخيرة في مواد العلوم والرياضيات وقد انحدرت بشكل حاد أعداد ونسبة الطلاب الذين يحصلون على مستوى عال من التحصيل في اختبار الالتحاق بالكليات، كما أن الكثير ممن هم في سن السابعة عشرة لا يملكون مهارات عقلية «رفيعة المستوى» (حيث لا يستطيع ٤٠٪ الاستنتاج من مادة مكتوبة) ولا يستطيع ٨٠٪ منهم كتابة موضوع بشكل مقنع، ولا يستطيع حوالى ٦٧٪ منهم حل مسألة رياضية تتطلب عدداً من الخطوات) .

د - أكثر من نصف الطلاب الموهوبين لا يحققون مستوى تحصيلياً في المدارس يتفق مع ما أظهرته الاختبارات حول قدراتهم .

هـ - يظهر القياس أن متوسط التحصيل الدراسي لخريجي الكليات منخفض أيضاً . وقد زادت المقررات العلاجية للضعاف في مواد الرياضيات في كليات السنوات الأربع بمقدار ٧٢٪، وتشكل تلك المقررات حوالى ربع جميع مقررات الرياضيات التي تدرس في تلك المؤسسات .

و - بالرغم من أن المواطن العادي (المتوسط) الآن في الولايات المتحدة هو أكثر ثقافة وعلماً من المواطن العادي (المتوسط) في جيل مضى، وان المواطن اليوم أكثر دراية بالكتابة والقراءة وأكثر تعرضاً للرياضيات والآداب والعلوم، فإن الخريج العادي (المتوسط) من التعليم العام أو الجامعة اليوم ليس أكثر جودة في تعلمه من مثيله قبل ٢٥ أو ٣٥ عاماً مضت .

هذا، و يلاحظ هجر طلاب المدرسة الثانوية للبرامج المهنية و برامج الاعداد للجامعة إلى مقررات «المسار العام» بأعداد كبيرة (٤٢٪ عام ١٩٦٩ مقابل ١٢٪ عام ١٩٦٤)، كما أن ٢٥٪ من الساعات المعتمدة التي حصل عليها طلاب «المسار العام» هي في التربية البدنية والصحية وخبرة العمل خارج المدرسة، وفي مقررات علاجية لمادة اللغة الانجليزية والرياضيات والخدمات الشخصية، ومقررات مطالب النمو مثل الاعداد لمرحلة الرشد والزواج . وفي المقابل، فإن حوالى ٣١٪ فقط من خريجي المدارس الثانوية ينهون مقرراً في الجبر، وحوالى ١٣٪ يجتازون

مقرراً أولياً في اللغة الفرنسية، وحوالى ١٦٪ يجتازون مقرراً في الجغرافيا، وحوالى ٦٪ يجتازون مقررات التفاضل والتكامل (رغم أن حوالى ٦٠٪ من الطلاب يقومون بدراستها). هذا ويلاحظ أن بعض المدارس تقدم ١٧ ساعة فقط من الدراسة الأكاديمية خلال الاسبوع وان المتوسط العام في هذا الصدد هو ٢٢ ساعة من الدراسات الأكاديمية في الاسبوع وانه من المعتاد وأن تكون مدة العام الدراسي في المدرسة الثانوية حوالى ١٨٠ يوماً فقط (ولمدة ست ساعات يومياً).

فإذا أخذنا في الاعتبار التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، وزيادة الطلب بصورة حادة في مجالات جديدة من الأعمال، فإن البعض يرى أن خريجي المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة قد يكونوا «أميين» من الناحية العلمية والتكنولوجية وان أكثر الشباب يتخرجون من هذه المدارس وهم غير معدين للجامعة أو للعمل. كما تتزايد مخاطر وجود هوة تزداد اتساعاً بين صفوة محدودة العدد من العلميين والتكنولوجيين وجمهور المواطنين الذين ليس لهم معرفة بالقضايا التي تتضمن جانباً علمياً. ومن ثم يظهر التساؤل حول قدرة النظام التعليمي في أمريكا حول تزويد المواطنين الأمريكيين بالمهارات التي تجعلهم قادرين على الاستجابة لتحديات عالم سريع التغير.

وبطبيعة الحال، فإن مؤشرات الخطر بالنسبة لمستويات التحصيل في الولايات المتحدة، تثير نقاشاً على أوسع نطاق بين أبناء الأمة، وتؤخذ مأخذ الجد، وخاصة من منظور تحقيق السبق والتفوق لهذه الأمة على المستوى العالمي. والتساؤل الهام الذي يبرز، يتعلق بمدى مساس الاجراءات التي يمكن أن تتخذ لترقية مستويات التحصيل الدراسي من أجل تحقيق السبق والتفوق ببعض التقاليد والأسس الراسخة لنظام التعليم في الولايات المتحدة، وخاصة من حيث اختصاص الولايات والسلطات التعليمية المحلية بشئون التعليم، وحق الطلاب الواسع في اختيار مواد دراستهم. وبعبارة أخرى، هل من الممكن أن تقود الفلسفة العملية الذرائعية (Pragmatism) إلى تقويض بعض النظم التي قامت على أساس هذه الفلسفة ذاتها؟. في تصورنا أن هذا التساؤل سيبقى من الموضوعات الرئيسة للجدل والصراع في الولايات المتحدة خلال العقود التالية.

٣ ــ بنية النظام التعليمي من منظور التعلم المستمر مدى الحياة

بالرغم من التعدد والتنوع والانتشار الضخم لبرامج التعليم غير النظامي، فإنه توجد تساؤلات حول مدى تحقيق الالتحام بين النظام التعليمي القائم وبين عملية التعليم المستمر مدى الحياة، وبحيث يمثل التعليم النظامي احدى حلقات التعليم المستمر مدى الحياة.

ولكي نتصور بصورة عملية الأهمية القصوى لذلك نشير إلى أنه يلتحق بقوة العمل سنو ياً في الولايات المتحدة حوالى مليونا ونصف من الأفراد الجدد، وان البالغين من الملتحقين حالياً بقوة العمل سوف يمثلون ٧٥٪ من قوة العمل في عام ٢٠٠٠، وان كلاً من العاملين الحاليين والعاملين الجدد سوف يكونون بحاجة إلى مواصلة التعليم واعادة التدريب من أجل مواكبة التغيرات المتسارعة في مجالات عملهم وفي الحياة بوجه عام. هذا، و ينبغي الاشارة إلى أن أهمية التربية لا تقتصر على ما تسهم به في تشكيل المستقبل المهني للفرد، بل انها تمتد لتشمل القيم التي تضفيها على نوعية حياة المرء في عمومها.

ومن هنا فإن هناك حاجة إلى التوسع الكبير في تقديم الفرص التعليمية خارج المؤسسات التقليدية للتعليم في المدارس والكليات، و بحيث تصبح كافة الأماكن التي يرتادها الناس -بدءاً من بيوتهم وحتى مراكز البحث العلمي- مؤسسات للتعلم، بصورة مخططة ومنظمة، وذات صلات مرنة بمؤسسات التعليم النظامي، ومؤسسات العمل المختلفة.

٤ ــ زيادة «تدخل» السلطات التعليمية الفيدرالية في شئون التعليم

ان دستور الولايات المتحدة الأمريكية لا يحوي أي تكليف للحكومة الفيدرالية بالاشراف على التعليم العام أو توجيهه وجهة معينة، كما أن التعديل العاشر لهذا الدستور قد أكد حق الولايات والسلطات المحلية في الاشراف عليه، وذلك بنصه على أن السلطات غير المخولة للحكومة الفيدرالية بواسطة الدستور تصبح من واجبات الولايات والسلطات المحلية.

ومن هنا فإن الأصل في النظام القائم في الولايات المتحدة ان التعليم من الأمور التي تختص بها الولايات. أما السلطات التعليمية الفيدرالية -اذا كان لها أن تساهم في بعض الأمور التعليمية- فإن حدود عملها لا تتجاوز عادة جمع الاحصاءات والبيانات اللازمة عن النواحي التعليمية المختلفة وتشجيع التعليم، بوجه عام، ونشر المعلومات عن المدارس، والبحوث التر بو ية.

ولعلنا قد تبينا بوضوح - خلال عرضنا السابق لأهم ملامح النظام التعليمي في الولايات المتحدة، الاسهام والتأثير المتزايد للحكومة الفيدرالية في شئون التعليم، سواء عن طريق ما تقدمه من منح وأراضي، أو ما تديره من برامج تعليمية لفئات خاصة من المواطنين، أو اسهامها في تمو يل البحوث التر بو ية، أو متابعتها لمستو يات التحصيل على المستوى القومي في المجالات والمستو يات المختلفة وما إلى ذلك وهكذا، الأمر الذي أصبح يثير- كما سبقت الاشارة- جدلاً كبيراً، يصل أحياناً إلى مستوى الصراع.

قد يبدو لنا - كمراقبين من الخارج - ان الوضع الخاص للولايات المتحدة الأمريكية على المستوى العالمي، يلقي على عاتق الحكومة الفيدرالية أعباء خاصة من حيث ضمان ارتفاع مستوى التعليم وتحقيق غاياته الكبرى، إلا أن مناشط هذه الحكومة في توجيه التعليم - وبصورة غير مباشرة كما يحدث - تخضع للجدل من منظور الأساسات التي يبنى عليها نظام الحكم في هذه الدولة. وفي تصورنا أنه قد تنشأ الحاجة إلى صياغات جديدة لتنظيم العلاقات والاختصاصات بين السلطات التعليمية الفيدرالية من جهة، وبين الولايات والسلطات التعليمية المحلية من جهة أخرى، وذلك بما يضمن التحقيق الأمثل للمصالح القومية العليا، ودون تجاوز الأوضاع الدستورية والقانونية المستقرة.

٥ ــ قضايا ومشكلات تتعلق بالمعلمين

تميزت فترة أواخر الخمسينات بوجود نقص حاد في المعلمين، بينما يلاحظ الآن فائضاً في اعداد المعلمين بوجه عام، ويتوقع أن ينشأ مرة أخرى الطلب على معلمين جدد بالتدريج خلال الأعوام القادمة. وينتقد المعنيون عدم وجود آلية تحقق التوازن بين العرض والطلب على المعلمين على المدى البعيد، وكذلك وجود اختلاف في هذا التوازن على المدى القصير، كما هو الحال في النقص الحاد في معلمي الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية والمختصين في تدريس الموهوبين والمعوقين.

ومن الطبيعي أن ينشأ عن هذا النقص الحاد تعيين معلمين غير مؤهلين لتدريس تلك المواد (في العلوم مثلاً: نصف المعلمين الجدد ليسوا مؤهلين، وما يزيد عن ثلثي مدارس الولايات المتحدة يقوم بتدريس الفيزياء فيها معلمون غير مؤهلين لتدريسها).

ويعد متوسط راتب المعلم -وفقاً للمعايير السائدة بين المهنيين في الولايات المتحدة- ضعيفاً، مما يضطر عدداً كبيراً من المعلمين لتعويض هذا النقص في دخلهم عن طريق عمل اضافي بعد أوقات العمل الرسمية أو خلال العطلة الصيفية. كذلك فإن المعلمين ليس لهم مشاركة أو تأثير هام في مسائل مهنية أساسية مثل اختيار الكتب المدرسية ولذلك فإن مهنة التعليم لم تكن تجذب العناصر المتفوقة (وقد وجد أن عدداً كبيراً ممن اجتذبتهم مهنة التدريس يقعون في الربع الأدنى أكاديمياً من خريجي المدارس والجامعات). كذلك، توجه بعض جوانب النقد إلى برامج اعداد المعلمين حيث تتزايد برامج الاعداد المهني للمعلم بصورة كبيرة على حساب دراسة المواد الأكاديمية (وعلى سبيل المثال، أوضح مسح لألف وثلاثمائة وخمسين مؤسسة لاعداد المعلم ان ٤١٪ من وقت الطلاب الذين يعدون للعمل كمعلمين في المرحلة الابتدائية مخصص للمقررات التربوية).

ومن الطبيعي أن تؤثر الأوضاع السابقة على كفاءة المعلم، وعلى مستويات التعليم في الولايات المتحدة، وعلى امكانات نظام التعليم بها على تحقيق غاياته الكبرى.

٢ ـ ٥ ـ ٤ موجات الفكر والاصلاح الحديثة

شهدت بداية الثمانينات مجموعة من المحاولات لاصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في صورة لجان خاصة لبحث أوضاع التعليم وبعض خطط العمل لإصلاحه مهد لها وصاحبها ظهور أدبيات جديدة في التربية وجدل ونقاش واسع في وسائل الإعلام. ولقد كان من أبرز الأعمال التي ظهرت في هذه الفترة التقرير الشهير - الذي عرضنا له من قبل، «أمة في خطر».

ولقد أعقب صدور هذا التقرير مجموعة ضخمة من البحوث والدراسات والمجادلات وخطط الاصلاح، الأمر الذي يعكس الطبيعة الدينامية للمجتمع الأمريكي من جهة، والمكانة المتزايدة التي تحتلها قضايا التعليم من اهتمامات المسئولين في القطاعات المختلفة والرأي العام، من جهة أخرى. وبرغم قصر الفترة الزمنية، فإن طاهر عبدالرازق* يصنف تلك الاجتهادات والمحاولات والخطط التي واكبت وأعقبت هذا التقرير إلى ثلاث موجات. ويمكن القول - بوجه عام - ان هذه الموجات الثلاث تتمثل فيما يلي، موجة أولى تلقى المزيد من الأضواء على القضايا والمشكلات التي يطرحها التقرير، وتناقش مدى صدق نتائجه وتوجهاته، كما يتناول البعض الآخر دراسات تدور حول جانب معين - أو جوانب محددة - مما طرحه التقرير بصورة متعمقة. ويمكن النظر إلى الموجة الثانية - اجمالاً - بأنها تتمثل في مجموعات التقارير الاجرائية وخطط العمل التي أسست - بصورة أو بأخرى - على التقرير. أما الموجة الثالثة فهي تتعلق بمجموعة من الدراسات والبحوث الأكثر تعمقاً واقتراباً من قضايا ومشكلات نوعية، وتتضمن تقوماً لما اتخذ من اجراءات ومحاولات للاصلاح كنتيجة للتقرير في مجالات محددة بعينها.

ويمكن من خلال متابعة الدراسات والبحوث والتقارير التي ظهرت في اطار هذه الموجات أن نلحظ أن القضايا المتعلقة بمهنة التعليم وأوضاع المعلمين واعداد المعلم ونموه المهني وابعاد مسئولياته وحرية حركته قد احتلت مكانة مركزية فيها، وان القضايا والمشكلات المتضمنة تناولت - بصفة خاصة - المنهج، والمستويات التعليمية، والبيئة المدرسية - مع اهتمام خاص بالادارة المدرسية، وأهداف التربية ومهام الاصلاح، كما تناولت قضايا متصلة بالتعليم

---

* Razik, Taher A. (May 1989). **Looking Beyond A nation at Risk.**

وهي دراسة أعدت خصيصاً لأغراض العمل الحالي عن تجارب وحركات اصلاح التعليم في الدول المتقدمة. والمعلومات الواردة في هذا القسم تعتمد بصورة رئيسة على هذه الدراسة.

المستمر والتأثيرات الاقتصادية الاجتماعية المتبادلة مع التعليم . و يلفت عبدالرازق النظر إلى ما تميزت به « الموجة الثانية » -بخاصة- من التركيز على مراحل التعليم الإبتدائية والجامعية - خلافاً للتركيز المعتاد على المرحلة الثانوية ، وإلى المشاركة الواضحة للسياسيين ورجال الأعمال ورجال التربية في مجموعات الدراسة والعمل . كذلك ، فقد أشار عبدالرازق إلى أن الدراسات والبحوث في « الموجات الثلاث » قد وظفت كلاً من الأساليب والطرائق النوعية والكمية .

لقد شملت محاولات اصلاح التعليم التي أعقبت تقرير أمة في خطر العديد من الولايات الأمريكية - ان لم يكن جميعها . وقد عرض طاهر عبدالرازق في دراسته خطط واجراءات اصلاح التعليم التي أعقبت التقرير في ولايتين أمريكيتين ، أحدهما ولاية كبيرة لها طابعها الخاص هي ولاية نيو يورك (New York) ، والأخرى ولاية صغيرة هي ولاية نورث كارولينا (North Carolina) . ولكي نقدم نموذجاً توضيحياً لمحاولات الاصلاح الجارية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية التي أعقبت تقرير أمة في خطر، فإننا نعرض فيما يلي لتجربة اصلاح التعليم في ولاية نورث كارولينا .

من العوامل التي دفعت العمل على اصلاح التعليم في نورث كارولينا اعتقاد حاكمها جيمس هنت (James B. Hunt) أن مستقبل النمو والاستقرار الاقتصادي في نورث كارولينا - والولايات المتحدة بوجه عام ، يمكن تحقيقه فقط عن طريق تدعيم المدارس . ومن ثم ، فقد طلب من مراقب التعليم في الولاية في عام ١٩٨٥ اعداد برنامج للتعليم الأساسي (Basic Education Program) ، لتحسين تعليم الأطفال في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي . وقد تضمن البرنامج خطة عمل تمتد لمدة ثمانية أعوام ، ترتكز على ترقية التدريس والمنهج ، واعداد الطلاب لأداء أدوارهم في المستقبل في قوة العمل الأمريكية وكمواطنين . وقد تم اعتماد البرنامج من مجلس الولاية واتخاذ الترتيبات الخاصة بتنفيذه ، حيث بدأ وضعه موضع التطبيق في ذات العام (١٩٨٥) .

يتضمن البرنامج تقديم « محور مشترك من المعارف والمهارات التي يجب أن يتقنها كل طالب » وقد أدى ذلك إلى بناء منهج « أصعب » يتضمن : الأدب ، مهارات الاتصال ، المكتبة ، وسائل الاعلام ، الكمبيوتر ، لغة ثانية ، التوجيه ، الصحة ، الرياضيات ، العلوم ، الدراسات الاجتماعية ، التربية المهنية . وقد تم وضع الحد الأدنى للمستويات ، بما يضمن كفاءة الطالب في كل مجال أكاديمي . وقد خصصت الاعتمادات اللازمة للفصول العلاجية ، وزيادة عدد المعلمين ، وتخفيض عدد الطلاب بالفصل .

وتتضمن متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية الآن ما يلي : ٤ وحدات في اللغة الانجليزية ، وحدتان في الرياضيات ، وحدتان في العلوم ، وحدتان في الدراسات الاجتماعية ،

وحدة في التربية الرياضية ، ووحدة في الصحة ، ٩ ساعات معتمدة في مواد اختيارية . وتبدأ دراسة توليفة من هذه المقررات في رياض الأطفال من سن الخامسة (K-5) ، ما عدا التربية المهنية ، وذلك بالاضافة إلى دراسة لغة أجنبية . وفي الصفوف ٦-٨ فإن جميع المواد تكون متطلبة ، وتكون اللغة الأجنبية والتربية المهنية اختيارية . و بالاضافة إلى ذلك ، فقد قام مراقب التعليم بالولاية بتصميم برنامج خاص بالتفوق (The North Carolina Scholars Program) مما يتطلب من المتخرج المتفوق الحصول على معدل عام « ب » في كل من : الرياضيات المتقدمة ، ثلاث وحدات من العلوم المتقدمة ، ثلاث وحدات في الدراسات الاجتماعية ، وحدتان في اللغة الثانية ، وحدة في الصحة ، وحدة في التربية الرياضية ، وحدة في الأدب ، أربعة وحدات اختيارية . و يتم تقديم مقررات متقدمة في المزيد من المدارس في الولاية ، يقدم بعضها خلال نظم الاتصالات السلكية واللاسلكية والأقمار الصناعية .

ومن الملامح المميزة في حالة نورث كارولينا تمويل مدارس صيفية للطلاب الذين لم ينجحوا في صف من الصفوف ، وذلك مع توفير المواصلات اللازمة . وقد أثبتت هذه المدارس خلال الفترة ١٩٨٥-١٩٨٧ نجاحها في تزايد معدلات الترفيع وتخفيض نسبة التسرب المعتادة عند الصف الثامن .

وتلعب التكنولوجيا دوراً أساسياً في تحسين مدارس نورث كارولينا . فإلى جانب مقررات الرياضيات والعلوم التي تقدم عبر نظم الاتصالات السلكية واللاسلكية ، فإن هذه النظم تسمح لمعلمين مؤهلين في الرياضيات والعلوم أن يقوموا بتعليم طلاب المناطق الريفية خلال فيديو يسمح بالتفاعل بين المعلم والطالب . وقد مولت الولاية أيضاً مشروعاً واسع النطاق « لمحو الأمية في مجال الحاسوب » حيث تزايد عدد أجهزة الحاسوب المصغر في المدارس ثلاث مرات ، وأصبح يتوافر حاسوب مصغر لكل ٢٣ طالب على مستوى الولاية .

ومن المتغيرات الأخرى التي تضمنها البرنامج ؛ زيادة طول اليوم المدرسي والعام الدراسي وتوفير الاعتمادات اللازمة للاستعانة بالمتخصصين من أجل المساعدة على وقف التسرب وتنفيذ برامج المدرسة الصيفية. هذا ، و يسمح النظام الحالي بدرجة كبيرة من التصرف المالي للمحليات . وعلى أية حال ، فإن زيادة اعتمادات الولاية المالية تطرح في المقابل المسئولية من جانب المدارس . وسيتم وضع مستويات التفويض المالي بصورة نهائية بعد الانتهاء من تنفيذ برنامج التعليم الأساسي في عام ١٩٩٣ ، حيث ستتضمن تقوماً لنوعية الامكانات والتعليم ومهنية المعلم .

ولقد أولت الولاية اهتماماً خاصاً لترقية مهنة التعليم ، حيث أعدت برنامجاً لتطوير المهنة (The Career Development Program) يهدف إلى الحفاظ على المعلمين الجيدين في مواقعهم

وجذب أفضل الطلاب للعمل بالتدريس . وقد تم تمويل البرنامج في ١٦ منطقة شملت مناطق حضرية وريفية وشبه ريفية . وقد خصص العام الأول لتقدير أبعاد المشكلات المتعلقة بالمهنة على مستوى الولاية كلها ، مما أدى إلى التوصل إلى خطة للسلم الوظيفي للمعلمين . وفي ٨٥-١٩٨٦ أصبح هذا السلّم سارياً في المناطق الستة عشر، ويتضمن هذا السلم أربع حلقات : المعلم المبتدىء ، في العامين الأولين للعمل بالتدريس ويحصل على المرتب الأساسي ويتلقى اشرافاً علاجياً من معلم مؤهل لذلك ، ثم ثلاثة مستويات متعاقبة يقوّم خلالها أداء المعلم وفقاً لمعايير محددة ويتلقى خلالها علاوة سنوية تتراوح بين ٥-١٠٪ من راتبه ، ويمكن عند المستوى الثالث أن يطلب المعلم القيام بدور الاشراف على المعلمين المبتدئين ، مما يعني زيادة في مرتبه نتيجة لهذه المسئوليات الاضافية .

هذا ، وقد أنشأت الولاية مركزاً للارتقاء بالتدريس في جامعة غرب كارولينا (North Carolina Centre for the Advancement of Teaching) ، وذلك بالاضافة إلى الاتفاق مع الكليات التي ترغب في القيام باعداد المعلم في الولاية على مراعاة المستويات المتطلبة على المستوى القومي (*) ولقد أجاز مجلس الولاية سياسة لاختبار المعلمين ، واعتباراً من ربيع عام ١٩٨٨ فإن جميع المعلمين بالولاية يجب أن يجتازوا اختبار المعلمين القومي .

وتعد تجربة ولاية نورث كارولينا مثالاً لما يجري من خطط لاصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في خطوط تعمل على معالجة مشكلات أساسية من تلك التي طرحها تقرير أمة في خطر - بصورة أو بأخرى ، حيث تركز على المنهج ، والبنية التنظيمية ، وهيئة التعليم وأوضاعها .

ومع اختلاف خطط الولايات لاصلاح التعليم ، فإنه يمكن القول أن مجالات الاصلاح في تجربة ولاية نورث كارولينا تعد من المجالات الأساسية السائدة في الاصلاح وعلى الجانب الآخر ، فإن محاولات الاصلاح الجارية تثير قضايا ومشكلات جديدة . ومن أبرز تلك القضايا والمشكلات ما يترتب على المنحى الأكاديمي المتطور لمناهج التعليم ، حيث تتزايد نسبة التسرب من المدرسة الثانوية ، كما يُطرح التساؤل حول اذا ما كانت هذه المناهج موجهة إلى جميع التلاميذ أم إلى « الصفوة » . واذا كانت أساليب التدريس العلاجي -بما في ذلك المدارس الصيفية في حالة ولاية نورث كارولينا - تسعى إلى التخفيف من معدلات التسرب ، فإن هذا التساؤل المطروح - وغيره من التساؤلات - ستظل موضعاً للجدل والنقاش ، وموضوعاً أساسياً للبحث والدراسة خلال الأعوام القادمة .

(*) كما تم وضعها بواسطة . The National Council of Accreditation of Teacher Education

٢ ـ ٥ ـ ٥ بعض التصورات المستقبلية عن تطور التعليم في الولايات المتحدة

لا نستطيع الادعاء بوضوح تصور شامل عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية في العقود القليلة القادمة، ولا عن أوضاع العلاقات بين القوتين الأعظم خلال هذه الفترة. ولكننا قد نستطيع أن نبني بعض تصوراتنا المستقبلية عن تطور النظام التعليمي في الولايات المتحدة على أساس مسلمتين، الأولى، استمرار الولايات المتحدة في السعي إلى تحقيق السبق والتفوق في جميع المجالات على المستوى العالمي. والثانية، أن عصر المعلومات الجديد يتطلب احداث تغييرات هامة في جميع مجالات الحياة، ومن بينها التعليم.

وقد نضيف -بحذر- مسلمة ثالثة مؤداها، أن الدول -وخاصة الدول المتقدمة- قد تلجأ إلى احداث تغييرات هامة في بعض السياسات والنظم والتقاليد المستقرة، اذا ما أدركت أنها قد تهدد مصالحها العليا.

وفي هذا الاطار، وفي ضوء المؤشرات المتوفرة التي تعرضت لها الدراسة الحالية خلال الصفحات السابقة، فإنه يبدو لنا أن المحاور الكبرى لتطوير نظام التعليم في أمريكا خلال العقود القليلة القادمة سوف تدور -بصورة رئيسة- حول التعامل مع القضايا والمشكلات الكبرى التي عرضناها من قبل، مع بعض التداعيات الفرعية الناجمة عن ذلك. ومن ثم فستكون هذه المحاور كما يلي: تحقيق المساواة في الفرص التعليمية، رفع مستويات التحصيل بما يؤدي إلى السبق والتفوق، احداث تغييرات هامة في بنية التعليم ومناهجه بحيث يتحول إلى مرحلة من مراحل التعليم المستمر مدى الحياة مع توسع ضخم في فرص التعليم المستمر، تحديد العلاقات بين السلطات الفيدرالية من جهة الولايات والسلطات التعليمية المحلية من جهة أخرى وايجاد صياغات مناسبة لذلك، وتطوير أساليب واعداد المعلمين وتدريبهم ومعالجة القضايا المتعلقة بعدم التوازن بين العرض والطلب وتحسين أوضاعهم المهنية والمعيشية المختلفة.

والواقع أنه توجد بعض الدوافع والامكانات والاحتمالات التي تدعم اجراء تطويرات جذرية في المحاور السابقة للتطوير، ومن أهمها ما يلي:

١ - الشعور العام بأهمية المحافظة على وحدة الأمة وتحقيق المساواة بين أفرادها في الفرص التعليمية، وأهمية ذلك في تحقيق الأمن والاستقرار وحياة أفضل للجميع، خاصة في مجتمع تم بناؤه -بصورة رئيسة- على الهجرة (وما زال المهاجرون يفدون اليه).

٢ - الشعور القومي بخطر انخفاض المستويات التعليمية على الأمة. ويلاحظ أنه إلى جانب اللجنة التي أشرنا الى تقريرها - توجد العديد من اللجان التي تناولت دراسة مستويات التعليم في الولايات المتحدة وآثارها على الأمة سواء تم ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وتوجد

مؤشرات على استجابة الرأي العام لتقارير هذه اللجان وعلى تزايد الشعور العام بالحاجة إلى مراجعة شاملة للنظام التعليمي .

٣ - ان ارتفاع مستويات التعليم والمهارة اللازمة للالتحاق بالعديد من المهن والحاجة المستمرة إلى التعليم والتدريب من أجل الاحتفاظ بالعمل في مجال معين والترقي فيه ، ستكون دافعاً إلى احداث تغيرات هامة في نظام التعليم المستمر مدى الحياة ، وذلك جنباً إلى جنب مع شعور المواطن العادي بالحاجة إلى التكيف مع التغيرات المتلاحقة في جوانب الحياة المختلفة .

٤ - ان استقرار تأثير السلطات الفيدرالية على التعليم ، والشعور العام بقيمة وفائدة مناشطها على كل من المستوى القومي والمستويات المحلية ، قد تدعو إلى تزايد قبول بعض مناشط هذه السلطات وإلى الدعوة إلى ايجاد صياغات جديدة مستقرة للعلاقات بين السلطات الفيدرالية والولايات والسلطات المحلية .

٥ - تزايد الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة في عمليات التعليم والتعلم والتطور في انتاج المواد التعليمية بأنواعها ، وتطور أساليب وأدوات التقويم ، وذلك جنباً إلى جنب مع التطور في البحث التربوي ، وفي الاعلام عن نتائجه وعن الأوضاع التعليمية في كافة أنحاء الأمة .

٦ - مراجعة بعض المفاهيم التربوية السائدة في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية في عصر المعلومات .

٧ - ان اجراء اصلاحات متتابعة في النظام التعليمي ، واستخدام تكنولوجيا متطورة في العملية التعليمية/التعليمية والتغيرات المتوقعة في أدوار المعلم ، جنباً إلى جنب مع التوسع في البرامج التعليمية (النظامية وغير النظامية) ، سيؤدي إلى احداث تطوير هام في برامج اعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة ، وتحسين مكانة المعلمين المهنية والاجتماعية ، كما قد يتبع ذلك تحسن في مرتباتهم .

وعلى الجانب الآخر ، فإن المصادر التي قد تعوق اجراء اصلاحات عميقة في نظام التعليم في الولايات المتحدة تتمثل - بالدرجة الأولى - فيما يلي :

ـ معارضة بعض المجموعات الاجتماعية للتوسع في برامج تعليم الأقليات والفئات الخاصة ، بدعوى أن البرامج الضخمة السابقة لم ينشأ عنها تحسن ملموس في المجتمع الأمريكي .

ـ الدعوة إلى الحد من تأثير السلطات التعليمية الفيدرالية ومن مساهمتها في شئون التعليم ، ومناهضة الصياغات الجديدة المقترحة لتنظيم العلاقة بين هذه السلطات والولايات والسلطات التعليمية المحلية .

ــ اصرار قطاعات من الرأي العام - وخاصة من رجال التربية - على عدم التوسع في المواد الاجبارية التي يدرسها جميع الطلاب ، وخاصة في المدرسة الثانوية باعتبار أن ذلك يمس بعض الأسس الكبرى للتعليم في الولايات المتحدة .

ــ ظهور سياسات بديلة تؤدي إلى التركيز على اعداد الصفوة في المدرسة الثانوية والتعليم العالي ، وذلك بدعوى الحاجة إلى مزيد من التخصص ، وتشجيع الابداع .

ومع توقعنا ، في ضوء ما يتوافر لنا من مؤشرات ، ان ترجح كفة اجراء تعديلات أساسية في نظام التعليم في الولايات المتحدة خلال العقود القليلة القادمة في الاتجاهات العامة التي أشرنا اليها من قبل ، فإن حجم ومدى وصورة هذه التعديلات سيتوقف على مسار عمليات التنافس الدولي ، وحركة القوى الاقتصادية العالمية الجديدة ، وطبيعة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في الولايات المتحدة .

فإذا حاولنا وضع تصورات أكثر اجرائية فيما يتعلق بالاصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة خلال العقود القليلة القادمة ، فإننا نجمل هذه التصورات فيما يلي :

أ - تزايد البرامج الفيدرالية والمحلية من أجل تحقيق المساواة في الفرص التعليمية وخاصة بين الأقليات ، والمجموعات الخاصة من الطلاب .

ب - الحد من التباينات في نظم التعليم ونواتجه بين الولايات والمحليات المختلفة ، وذلك من خلال زيادة النشاط الفيدرالي في الاعلام عن التباينات التعليمية ، وتمويل بعض البرامج للحد منها .

حـ - أن تتضمن متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية (والالتحاق بالجامعات) في عدد متزايد من الولايات ، حداً أدنى من الدراسة في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والحاسوب ولغة أجنبية والثقافة التقنية ، مع اعطاء مزيد من العناية لتنمية الجوانب الوجدانية .

د - زيادة مدة التعليم الالزامي في عدد كبير من الولايات .

هـ - التوسع الضخم في برامج تعليم الكبار ، وايجاد صياغات جديدة للتعاون والتنسيق بين المؤسسات الانتاجية والجامعات والسلطات التعليمية والهيئات الشعبية المختلفة في هذا المجال .

و - الافادة من المؤسسات المختلفة الخدمية والانتاجية في تعليم الطلاب - النظاميين وغير النظاميين ، في اطار برامج تعليمية منظمة .

ز - ايجاد صياغات جديدة لتنظيم العلاقات بين السلطات الفيدرالية والولايات والسلطات التعليمية المحلية فيما يتعلق بالشئون التعليمية .

ح - احداث تطور في انتاج الكتب والمواد والبرامج التعليمية (بالتعاون بين الناشرين والمنتجين والهيئات التعليمية).

ط - احداث تغييرات أساسية في برامج اعداد المعلم، وبوجه خاص من حيث الاهتمام بالتجديدات التربوية واستخدام التكنولوجيا في التعليم بين مكونات البرنامج وتمهين المواد الأكاديمية.

ى - مزيد من مشاركة الرأي العام في القضايا والمناشط التعليمية، وزيادة مشاركة المعلمين في عمليات البحث والتطوير، مع مزيد من الحرية لهم في الأمور المهنية.

٢ ـ ٦ اليـــابـــان

٢ ـ ٦ ـ ١ خلفيــة عامــة

تتكون اليابان من حوالى ٤٠٠٠ جزيرة ، منها الجزر الكبيرة والجزر الصغيرة ، تمتد على طول الساحل الشمالي الشرقي لقارة آسيا . وتبلغ المساحة الكلية لليابان ٣٧٨,٠٠٠ كيلومتراً مربعاً (١٤٥,٩٤٥ ميلاً مربعاً)(، وأطول امتداد طولي فيها ٣٠٠٠ كيلومتراً ، وتقتصر مساحة الأرض القابلة لأن تكون مأهولة بالسكان على خمس (١/٥) مساحة اليابان .

وتعد عزلة اليابان الجغرافية عن مراكز الحضارة الانسانية عبر التاريخ ، أحد المفاتيح الأساسية في فهم التاريخ السياسي والثقافي في اليابان ، وفي تفسير ارتباط اليابانيين بصورة كبيرة بتراثهم التاريخي والثقافي . ومن ثم ، فإن قرار قادة اليابان – منذ ما يزيد قليلاً عن قرن مضى – بالدخول إلى المجتمع العالمي والعصر التكنولوجي ، يعد من أخطر القرارات في تاريخ اليابان ، ان لم يكن أخطرها على الاطلاق . ولقد اتخذ هذا القرار طريقه إلى التنفيذ خلال ما يعرف « بتحديد الميجي » (Meigi Restoration) في عام ١٨٦٨ ، الذي وضع الأساس لبناء دولة حديثة يعتمد هيكلها الاقتصادي على الصناعة ، ولاحداث تغييرات هامة في النظام الاجتماعي . و يعد دستور عام ١٨٩٠ (والذي يعرف عادة بدستور الميجي (The Meigi Constitution) أول دستور في اليابان بالمعنى الحديث ، وبمثابة تقنين لنظام الدولة الحديثة في اليابان .

انطلقت اليابان في بناء صناعتها ، وساعدها على ذلك ما يتمتع به أهلها من تجانس وتقاليد راسخة ، وكونها لم تكن مستعمرة أجنبية . ومع تزايد قوة وثروة اليابان أصبح الجدل يدور حول كيفية استخدام تلك القوة والثروة ، إلى أن كان قرار اليابان في عام ١٩٤١ بدخول الحرب العالمية الثانية ضد الولايات المتحدة الأمريكية . وقد كان نتيجة ذلك هزيمة اليابان المعروفة واحتلال قوات الحلفاء لها في الفترة من عام ١٩٤٥ إلى ١٩٥٢ ، مما ترتب عليه تغيرات سياسية وقيمية عميقة ، وان كان الجانب الأكبر من العناصر الثقافية لمرحلة ما قبل الحرب العالمية لثانية ما زال سائداً ويحدث تأثيره على اليابان حتى الآن .

ولقد كان من أحد النتائج الهامة لهزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية واحتلال الحلفاء لها صدور دستور عام ١٩٤٧ ، والذي يقيم نظام الحكم في اليابان على أساس الديمقراطية الغربية . ووفقاً لهذا الدستور فقد تقلصت سلطات امبراطور اليابان الذي أصبح رمزاً للدولة ووحدة

الشعب ، وتتمثل السلطة التشريعية في المجلس التشريعي الوطني (The National Diet) ، والذي يتكون من مجلسين منتخبين ، مجلس المستشارين (The House of Councillors) ، ومجلس النواب ، (The House of Representatives) ، و يتولى السلطة التنفيذية مجلس الوزراء الذي ينتخب رئيسه بواسطة المجلس التشريعي الوطني (ومن ثم فهو يكون قائد حزب الأغلبية أو الائتلاف الحاكم) ، كما يقع على قمة السلطة القضائية المحكمة العليا . وتقسم اليابان إلى (٤٧) مقاطعة تقوم بادارتها حكومات محلية ، كما تقسم هذه المقاطعات إلى (٣٢٥٦) بلدية و يتم انتخاب أعضاء المجالس المحلية ورؤساء المقاطعات والبلديات بالاقتراع المباشر. ووفقاً لاحصاءات عام ١٩٨٤ كان عدد سكان اليابان حوالى ١٢٠ مليون نسمة ، يعيش ما يزيد عن ٤٠٪ منهم على حوالى ٦٪ من أراضي اليابان . وقد كان السكان الذين تزيد أعمارهم عن ٦٥ عاماً يشكلون ٩,٩٪ من مجموع السكان بينما يمثل السكان الذين في المرحلة العمرية ١٤ عاماً فأقل حوالى ٢٢٪ وذلك مقابل ٤,٩٪ ، ٣٥,٤٪ على الترتيب في عام ١٩٥٠) . و يتركز السكان من صغار السن في المناطق الحضرية . ومعدل النمو في السكان بطيء ، اذ يصل إلى ٠,٦٪ سنو ياً (١٩٨٤) . و يقدر أن سكان اليابان سيواصلون الزيادة حتى عام ٢٠٠٨ ليصلوا إلى ١٣٠ مليون نسمة .

لقد تغيرت بنية القوى العاملة في اليابان تغيراً واضحاً خلال القرن العشرين . فقرب نهاية القرن التاسع عشر كان حوالى ٨٠٪ من القوى العاملة يعملون في القطاع الأولي (الزراعة والغابات والاستخراج) ثم انخفضت إلى أقل من ٥٠٪ في الثلاثينات ، وإلى أقل من ٢٠٪ في عام ١٩٧٠ . وفي عام ١٩٨٤ أصبح توزيع القوى العاملة على القطاعات الاقتصادية (الأولي ، والثانوي ، والعالي) هي ٨,٩٪ ، ٣٤,٢٪ ، ٥٦,٩٪ على الترتيب . وتقدم الحكومة توجيهات للقطاع الخاص في الصناعة في صورة خطط تنمية اقتصادية .

٢ ـ ٦ ـ ٢ الملامح الرئيسة لنظام التعليم في اليابان

١ ــ غايــات التربيــة

تنص المادة الأولى من «القانون الأساسي للتعليم في اليابان» (The Fundamental Law of Education) ، الصادر عام ١٩٤٧ عن غايات التربية في اليابان كمايلي : «يجب أن تهدف التربية إلى النمو الكلي للشخصية ، تربي شعباً سليم العقل والجسد ، يحب الحق والعدالة ، يقدر القيم الفردية ، يحترم العمل ، يتمتع باحساس عميق من المسئولية ، و يتشرب بروح الاستقلال كبناة لدولة ومجتمع مسالم» . ومن الواضح أن صياغة هذا الهدف تعكس التأثير الأمريكي من ناحية ، ومحاولة تفادي مآسي الحروب من ناحية ثانية .

ومنذ اصدار هذا القانون ، فإن الأهداف العامة للتربية تطرح في صور أكثر تحديداً في اطار قوانين وتوصيات للعديد من المجالس التعليمية ، بما فيها المجلس المركزي للتعليم (The Central Council of Education) والذي يقدم المشورة إلى وزير التعليم . وتعد التوصيات التي قدمها هذا المجلس في عام ١٩٧١ « كخطوة ارشادية لاصلاح التعليم » أكبر البيانات حداثة عن أهداف التعليم الياباني . وتنص هذه التوصيات فيما يتعلق بأهداف التعليم على ما يلي : « ان غرض التعليم من أجل نمو الشخصية يجب أن يساعد على اكتساب القدرات اللازمة لحياة مُرضية وطبيعية ، لتطوير الواقع الاجتماعي ، ولايجاد حلول ابتكارية للصعاب . ان اليابانيين ، وهم يظهرون التسامح ازاء قيم الآخرين ، يجب أن يحققوا هويتهم الوطنية ، على أساس من قواعد المجتمع الديمقراطي والتقاليد القومية . ويجب أن يسهموا في سلام العالم وفي رعاية الجنس البشري من خلال تنمية ثقافية متميزة ولكنها ثقافة كونية » .

و يركز النظام المدرسي في اليابان على تنمية القدرات الأساسية للصغار أكثر من التركيز على مجموعة من المهارات المهنية المحددة ، وذلك استناداً إلى مسلمة مؤداها أن هؤلاء الصغار يجب أن يعدوا كي يواكبوا بمرونة التقدم السريع في العلم والتكنولوجيا والتغيرات السريعة في المجتمع .

٢ ــ بنية النظام التعليمي وحجم الجهد التعليمي

كان النظام التعليمي في اليابان قبل الحرب نظاماً متعدد المسارات ، إذ كان التشعيب يبدأ عند عمر ١٢ عاماً ، عندما ينهي الأطفال المدرسة الابتدائية ذات الست سنوات . وقد تغير هذا النظام كلية خلال الاصلاح التعليمي الذي أعقب الحرب العالمية الثانية . ونقدم فيما يلي عرضاً لمراحل التعليم المختلفة في اليابان والجهود المبذولة بشأنها ، ونظم الامتحانات والنقل ومنح الشهادات .

أ ــ رياض الأطفال (Kindergarten)

يلتحق معظم الأطفال برياض الأطفال أو مدارس الحضانة (Nursery Schools) . ورياض الأطفال مؤسسات تعليمية تقوم بتعليم الأطفال في المرحلة العمرية ٣-٥ سنوات ، وتتبع وزارة التعليم ولكنه ليس الزامي . بينما تعد مدارس الحضانة مؤسسات للرعاية الاجتماعية تتبع وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية ، وتقوم برعاية الأطفال حتى عمر ٥ سنوات . والواقع ان أنشطة مدارس الحضانة فيما يتعلق بالأطفال الذين عمرهم ٣ سنوات أو أكثر هي نفسها تقريباً كما في رياض الأطفال .

ب ـ التعليم الابتدائي (Elementary Education)

عند عمر ٦ سنوات يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية ، وهي الزامية ، وتستغرق الدراسة بها ستة أعوام . وتعنى المدرسة الابتدائية بتزويد الأطفال بتعليم أساسي يناسب نموهم الجسمي والعقلي ، وعدد الحصص المعتاد لبرنامج المدرسة الابتدائية في العام هو ١٠١٥ حصة ، يتفاوت بين ٨٥٠ حصة في الصف الأول ، إلى ١٠١٥ حصة في الصفوف من الرابع إلى السادس . ومن الناحية العملية فإن الانتقال من صف إلى الصف التالي يتم بطريقة تلقائية آلية . وجميع الأطفال في هذا العمر تقريباً مقيدون بالتعليم الابتدائي و يتعلم ٩٩٪ منهم في مدارس عامة .

حـ ـ مرحلة التعليم المتوسط (الثانوية الدنيا)

تتكون هذه المرحلة من ثلاث سنوات بعد التعليم الابتدائي ، حيث يلتحق الطلاب في هذه المرحلة من سن الثانية عشرة حتى سن الخامسة عشرة . والتعليم في هذه المرحلة حكومي وعام والزامي للجميع ، إلا أن حوالي ٣٪ من الطلاب في هذه المرحلة يلتحقون بمدارس خاصة .

يكون الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى هذه المرحلة بشكل آلي ، حيث ان عدد سنوات التعليم الالزامي هي تسع سنوات تنتهي بنهاية هذه المرحلة . و بالاضافة إلى المواد التي تعلم في المدرسة الابتدائية ، يتم في هذه المرحلة ادخال مناهج التعليم قبل المهني (Prevocational) . كما يتم دراسة لغة أجنبية كمادة اختيارية . ولكن من الناحية العملية ففإن جميع التلاميذ في هذه المرحلة يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية . و يبلغ العدد الاجمالي للحصص الدراسية ١٠٥٠ حصة سنوياً .

د ـ مرحلة التعليم الثانوي (الثانوية العليا)

تتكون هذه المرحلة من ثلاث سنوات حيث يلتحق الطلاب في هذه المرحلة من سن الخامسة عشرة حتى سن الثامنة عشرة والتعليم في هذه المرحلة حكومي وعام ولكنه غير الزامي . و يتطلب الالتحاق بهذه المدرسة اجتياز امتحان القبول في المدرسة الثانوية ، الذي يعتبر أحد المعالم الرئيسة التي تحدد مستقبل التلميذ الياباني المهني ، إلا أن حوالي ٩٤٪ من خريجي مرحلة التعليم المتوسط يلتحقون بأحد أشكال التعليم الثانوي المختلفة مما يعطي صورة واضحة عن مدى الجدية التي يتميز بها التلميذ الياباني ، ومدى الأهمية التي تضعها الأسرة اليابانية على هذا الامتحان . و يلتحق حوالي ٢٨٪ من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الخاصة ، إلا أن المدرسة الخاصة في اليابان هي مدرسة موازية في أغلب الأحيان يلتحق بها الطلاب للتقوية والتعمق والقيام بالواجبات المدرسية والإعداد لامتحان الدخول للجامعات ، وليست مدرسة بالمعنى التقليدي « للمدرسة الخاصة » . و يعرف هذا النوع من المدارس بمدارس « الجوكو» .

كما يمكن للطلاب أن يلتحقو بالتعليم الثانوي بشكل غير متفرغ أو بالمراسلة . وفي هذه الحالة تستغرق الدراسة أربع سنوات بدل ثلاث سنوات .

و يتكون التعليم الثانوي من المسارات التالية :

١ ـ مسار التعليم الثانوي الأكاديمي العام ، ويمثل هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوي ، اذ يلتحق به حوالى ٧٣ في المائة من الطلاب . و يقوم التعليم في هذا المسار على مبدأ الفصول الدراسية من ناحية ، وعلى نظام « الساعات المعتمدة »* من ناحية أخرى ، اذ على الطلاب أن يدرسوا (٨٠) ساعة معتمدة بعضها اجباري والبعض الآخر اختياري .

٢ ـ التعليم الثانوي الفني ، يعتبر التعليم الثانوي الفني ثاني أهم أشكال التعليم الثانوي اذ يلتحق به حوالي ٢٧ في المائة . و يتكون هذا المسار من ثلاث سنوات دراسية ، يمكن أن يلتحق بعدها الطلاب بالكليات التقنية لمدة سنتين دراسيتين اضافيتين . و يقوم التعليم في هذه المرحلة على تعليم أكاديمي في نصفه ، وتعليم مهني في نصفه الآخر ، ومن الجدير بالذكر أن حوالي ٨٠ في المائة من خريجي التعليم يلتحقون مباشرة بسوق العمل بعد تخرجهم ، و ٢٠ في المائة منهم يتابع دراسته في الكليات التقنية .

٣ ـ مسار التربية الخاصة ، يتكون هذا المسار من ثلاث سنوات دراسية ، و يعنى بتعليم الأطفال الذين يعانون من اعاقات سمعية و بصرية وعقلية بسيطة ، ومن ذوي الحاجات الخاصة الذين لا يستطيعون الالتحاق بالتعليم العام .

٤ ـ مسار التعليم الثانوي بالمراسلة ، يتكون التعليم في هذه المرحلة من أربعة سنوات و يلتحق به الطلاب بشكل غير متفرغ ، و يعادل في مجمله السنوات الثلاث المكونة للتعليم الثانوي العام .

وقد كان توزيع الطلاب في سنة ١٩٨٧ على الأشكال المختلفة للتعليم في المرحلة الثانوية العليا على النحو التالي :

(*) الساعات المعتمدة (Credit hours) تعني أن للطالب اختيار عدد محدد من المواد الدراسية في مشروع معين ضمن مجموعة أكبر من البدائل المتاحة .

جدول رقم (٩)
توزيع الطلاب على الأشكال المختلفة للتعليم في المرحلة الثانوية العليا في اليابان في عام ١٩٨٧

النـــوع	النسبـة
الأكاديمي العام	٧٣,١٪
التجــاري	١٠,٨٪
الفنـــي	٩,٠٪
التربية الأسرية	٢,٦٪
الزراعـــي	٢,٩٪
التمريــض	٠,٥٪
صيد الأسماك	٠,٣٪
متفرقات	٠,٨٪

هـ ـ التعليـم العالـي

ينتقل الطلاب بعد المدرسة الثانوية العليا إلى الجامعة (Daigaku) أو إلى كليات الراشدين (Tanki-daigaku) وهي بمثابة كليات وسيطة (Junior Colleges)، وجميعها تتطلب اجتياز امتحان للالتحاق بها . وعلى الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات القومية والعامة (الحكومية) أن يجتازوا ، أولاً ، امتحان التحاق مشترك عام ، وهو امتحان تحصيلي ، ثم امتحان التحاق خاص يتكون من مقابلة شخصية ، واختبارات تحريرية ، بالاضافة إلى اختبارات أخرى تنظم بواسطة كل جامعة . و يتخذ القرار النهائي بشأن التحاق الطالب بالجامعة في ضوء نتائج الامتحانين وبيان درجات المدرسة الثانوية الأعلى . أما الجامعات الخاصة فتختار طلابها عن طريق امتحاناتها الخاصة .

وتستغرق الدراسة للدرجة الجامعية الأولى أربع سنوات باستثناء مقررات الطب وطب الأسنان . بينما تستغرق الدراسة في كليات الراشدين ما بين عامين إلى ثلاثة أعوام . و يلتحق حوالي ٧٥ في المائة من طلاب الجامعات ، و ٩٠ في المائة من كليات الراشدين بمؤسسات تعليمية خاصة . وفي عام ١٩٨٥ كان ٥٣ في المائة من طلاب الجامعات مقيدين في مقررات في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانيات ، و ٤٧ في المائة منهم في مقررات في مجالات العلوم والتكنولوجيا .

ويوجد نمط آخر لمؤسسات التعليم العالي في اليابان هو «النمط التطبيقي» (Kotosenmon-gakko)، وتستغرق الدراسة به خمسة أعوام بعد التخرج من المدرسة الثانوية الأدنى، وهو مخصص أساساً للتعليم الفني والمهني.

٣ ـ الخطـة الدراسيـة

أولاً: الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي

تتكون الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي من عشرة مقررات دراسية موزعة على السنوات الستة المكونة للتعليم الابتدائي على النحو التالي:

جدول رقم (١٠)
الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي في اليابان

المـــادة	الصف وعدد الساعات الدراسية الاجمالية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٢٧٢	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢١٠	٢١٠
الدراسات الاجمالية	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الحساب	١٣٦	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥
العلوم	٦٨	٧٠	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الموسيقى	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
الرسم والأشكال اليدوية	٦٨	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠
توجيه وارشاد طلابي	—	—	—	—	٧٠	٧٠
التربية الرياضية	١٠٢	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥
النشاطات الخاصة	٣٤	٣٥	٣٥	٧٠	٧٠	٧٠
المجمـــوع	٨٥٠	٩١٠	٩٨٠	١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥

(*) ملاحظة: الساعة الدراسية الواحدة في هذا الجدول تعني ٤٥ دقيقة زمنية.

ثانياً : الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الدنيا

تتكون هذه الخطة الدراسية في هذه المرحلة من دراسة عشرة مقررات دراسية الزامية ودراسة مادة دراسية واحدة اختياري وذلك على النحو التالي :

جدول رقم (١١)
الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية الدنيا في اليابان

المادة الدراسية	الساعات الدراسية الاجمالية		
	١	٢	٣
اللغة اليابانية	١٧٥	١٤٠	١٤٠
الدراسات الاجتماعية	١٤٠	١٤٠	١٠٥
الرياضيات	١٠٥	١٤٠	١٤٠
العلوم	١٠٥	١٠٥	١٤٠
الموسيقى	٧٠	٧٠	٣٥
الفن	٧٠	٧٠	٣٥
التربية الرياضية والصحية	١٠٥	١٠٥	١٠٥
الفنون الصناعية والتربية المنزلية	٧٠	٧٠	١٠٥
التربية الأخلاقية	٣٥	٣٥	٣٥
النشاطات الخاصة	٧٠	٧٠	٧٠
المادة الاختيارية	١٠٥	١٠٥	١٤٠
المجمـــوع	١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠

(*) ملاحظة : الساعة الدراسية الواحدة في هذا الجدول تعني ٥٠ دقيقة زمنية .

ـ المادة الاختيارية في هذا الجدول تعني دراسة مقرر أو أكثر من المقررات المذكورة في الجدول أو بزيادة النشاطات الخاصة . ويمكن للطالب أن يختار دراسة لغة أجنبية كمقرر اختياري بواقع ١٠٥ ساعات .

ثالثاً : الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية العليا

تتكون الخطة الدراسية في هذه المرحلة من دراسة (٨٠) ساعة معتمدة على الأقل (الساعة المعتمدة الواحدة تعني ٣٥ لقاء صفي (حصة) بواقع ٥٠ دقيقة للقاء الواحد).

جدول رقم (١٢)

الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية العليا في اليابان

المادة الدراسية	المقـــــرر	
اللغة اليابانية	اللغة اليابانية ١*	٤
	اللغة اليابانية ٢	٤
	التعبير اللغوي	٢
	اللغة اليابانية المعاصرة	٣
	الأدب الكلاسيكي	٤
الدراسات الاجتماعية	المجتمع المعاصر*	٤
	تاريخ اليابان	٤
	تاريخ العالم	٤
	جغرافيا	٤
	الأخلاق	٢
	السياسة والاقتصاد	٢
الرياضيات	الرياضيات ١*	٤
	الرياضيات ٢	٣
	الجبر والهندسة	٣
	التحليل الأساسي	٣
	التفاضل والتكامل	٣
	الاحتمالات والاحصاء	٣

جدول رقم (١٢) ... بقية

المادة الدراسية	المقـــرر	الساعات المعتمدة
العلوم	العلوم ١•	٤
	العلوم ٢	٢
	فيزياء	٤
	كيمياء	٤
	أحياء	٤
	علوم الأرض	٤
التربية الصحية والبدنية	التربية البدنية	٧-٩
	الصحة •	٢
الفن والحرف التطبيقية	موسيقى ١•	٢
	موسيقى ٢	٢
	موسيقى ٣	٢
	فنون جميلة ١•	٢
	فنون جميلة ٢	٢
	فنون جميلة ٣	٢
	الانتاج الحرفي ١•	٢
	الانتاج الحرفي ٢	٢
	الانتاج الحرفي ٣	٢
	الرسم التصويري الزيتي ١•	٢
	التصوير الزيتي ٢	٢
	التصوير الزيتي ٣	٢
اللغات الأجنبية	انجليزي ١	٤
	انجليزي ٢	٥
	انجليزي ٢ أ	٣
	انجليزي ٢ ب	٣
	انجليزي ٢ ج	٣
	ألماني	—
	فرنسي	—
	لغات أخرى	—
التربية المنزلية	التربية المنزلية	٤

(*) المقررات المشار اليها بعلامة (*) هي مقررات اجبارية أما سائر المقررات الأخرى فهي اختيارية.

ملاحظة :

ـ تستطيع المدرسة الواحدة زيادة الساعات المعتمدة المقررة في الخطة الدراسية اذا وجدت أن ذلك ضرورياً لاشباع الحاجات الخاصة لطلابها أو لأسباب أخرى تراها المدرسة ضرورية.

ـ التربية المنزلية مطلب أساسي للطالبات فقط.

ـ جميع الطلاب الملتحقين بمسار التعليم الأكاديمي العام عليهم دراسة ما لايقل عن ثلاث ساعات في الفن واحدى عشرة ساعة في التربية الرياضية.

٤ ـ العـام الدراسـي

يتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية على الشكل التالي :

ـ الفصل الدراسي الأول

ويمتد من شهر ابريل حتى شهر يوليو تتبعه عطلة دراسية صيفية لمدة ستة أسابيع.

ـ الفصل الدراسي الثاني

ويمتد من شهر سبتمبر حتى نهاية شهر ديسمبر تتبعه عطلة دراسية لمدة أسبوعين.

ـ الفصل الدراسي الثالث

ويمتد من شهر يناير حتى نهاية شهر مارس وتتبعه عطلة دراسية لمدة اسبوعين (عطلة الربيع).

وتمتد الدراسة لستة أيام في الأسبوع، ويكون التدريس يوم السبت لنصف يوم فقط، علماً بأن اليوم الدراسي يبدأ في الساعة ٨,١٥ صباحاً وينتهي في الساعة ٣,٤٠ بعد الظهر، أما عدد الحصص اليومية فتتراوح ما بين ٥ و ٦ حصص يومياً.

٥ ـ التعليم غير النظامي

يعرف التعليم غير النظامي في اليابان على أنه تعليم اجتماعي، ويحدده القانون باعتباره مناشط تعليمية لا تقدم بواسطة التعليم النظامي، وهو ينظم بواسطة وزارة التعليم، ويشمل مقررات دراسية للقطاعات المختلفة من المجتمع (تعليم الكبار، الشباب، النساء، كبار السن ... الخ)، ومقررات الدراسة بالمراسلة لتنمية المهارات الأساسية، ومقررات للهوايات، ومناشط شغل أوقات الفراغ، ومقررات ارشادية تطبيقية (Extension Courses) تقدمها المدارس الثانوية الأعلى والجامعات (وتنظم بواسطة الهيئات التعليمية المحلية). ويتبع وزارة التعليم أيضاً مدارس «التدريب الخاص» (Special Training Schools)، ومجموعة متنوعة من المدارس التي تقدم مقررات للتدريب الفني والمهني تكافىء في المستوى تلك التي تقدمها المدرسة الثانوية الأعلى وكليات الراشدين.

كذلك تقوم بعض الوزارات الأخرى بمناشط تعليمية، حيث تنشيء وزارة العمل أنماطاً متعددة من المعاهد للتدريب المهني، وتقدم وزارة الزراعة والتشجير وصيد الأسماك فرصاً تدريبية متنوعة للفلاحين والصيادين والعاملين بالغابات من الصغار. وتوجد العديد من برامج الاذاعة والتلفاز للتعليم العام ولأغراض التدريب. كذلك فإن مقررات التعليم في الموضوعات المختلفة تقدم أيضاً بواسطة هيئات غير حكومية، مثل شركات الصحافة وشركات الاذاعة والمجلات الكبرى في المناطق الحضرية.

تقدم أيضاً فرصاً «للتعليم عن بعد» بواسطة معاهد على مستوى الثانوي الأعلى، وبواسطة جامعات الهواء. ولكن جميع هذه البرامج تقع في اطار التعليم النظامي في اليابان، بمعنى أنها تمنح شهادات معترف بها بعد اجتياز اختبارات متكافئة مع تلك التي تمنحها مدارس الثانوي الأعلى وكليات الراشدين (الوسيطة)، أو الجامعات.

٦ ــ الامتحانــات والتقويــم

تتميز المدرسة اليابانية بشكل عام بالتركيز الكبير على الامتحانات إلى الحد الذي يوصف فيه المجتمع الياباني بأنه «مجتمع امتحانات». وقد بدأت في الآونة الأخيرة تظهر بوادر الانتقادات وعدم الرضا عن هذا الأمر.

تقوم الامتحانات في المدرسة اليابانية بشكل عام على أساس اعطاء امتحانين محددين في التقويم المدرسي، أحدهما امتحان منتصف الفصل، والثاني امتحان نهاية الفصل. ويعطى لهذين الامتحانين معاً ٥٠ في المائة من التقدير النهائي للطالب في الفصل الدراسي. أما باقي التقدير فيوزع ما بين الامتحانات اليومية والأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطالب، والتقويم العام للمعلم لشخصية التلميذ واتجاهاته العامة نحو التعليم والمدرسة والمجتمع، علماً بأن المدرسة اليابانية في مرحلة التعليم الأساسي تتميز بعدم وجود الرسوب، اذ ان من واجب المعلم أن يتأكد من أن كل التلاميذ في صفه قد أتقنوا المفاهيم الأساسية اللازمة لانتقالهم للصف التالي ويسهل هذا الأمر التحاق الطالب بمدارس «الجوكو» الخاصة.

يتقدم الطلاب في نهاية المرحلة الالزامية لامتحان عام للقبول في المرحلة الثانوية تنظمه كل سلطة تعليمية على حده. ويعتبر هذا الامتحان أحد المعالم الرئيسة لتحديد مستقبل الطالب الياباني. ويتم الاعداد له بشكل مكثف من خلال المدرسة النظامية ومدرسة الجوكو والأسرة، لضمان اجتياز الطالب لهذا الامتحان. ومن الجدير بالذكر أن ٩٤ في المائة من الطلاب يلتحقون بأحد أشكال التعليم الثانوي في اليابان. أما المعلم الرئيسي الثاني الذي يحدد مستقبل الطالب الياباني فهو امتحان القبول للجامعات.

و يصدر القرار بشأن نقل التلاميذ من صف إلى الصف التالي في المدرسة أو تخرجهم منها على أساس اختبارات ومقاييس أخرى توضع بواسطة المدرسة نفسها . ومن الناحية الرسمية ، فإنه يمكن أن يطلب من التلاميذ البقاء للاعادة في نفس الصف اذا لم يحضروا أكثر من نصف عدد أيام الدراسة في العام ، أو اذا كان تحصيلهم في مواد الدراسة غير مرض ، أو اذا صدر منهم سلوك غير مناسب . ولكن من الناحية الفعلية فإن النقل من صف إلى آخر يعد آلياً طوال مرحلة التعليم الالزامي .

وتختار المدارس الثانوية الأعلى العامة تلاميذها على أساس نتائج أدائهم في اختبارات للقدرات الدراسية (Schoolastic ability tests)، تطبق عن طريق هيئة التعليم ، وفي ضوء التقارير التي تعدها المدرسة الثانوية الأدنى عن كل متقدم . و يعد نظام التقويم الداخلي في المدرسة الثانوية الأعلى مماثلاً لما هو متبع في المدارس الأدنى . ولما كان التعليم الثانوي الأعلى غير الزامي ، فإنه يطلب من التلاميذ أن يبقوا للاعادة في نفس الصف أو يفصلوا من المدرسة في حالة ضعف تحصيلهم أو سوء سلوكهم .

و يشترط في المتقدم للالتحاق بالجامعات أو كليات الراشدين (الوسيطة) ، قضاء ما لايقل عن ١٢ عاماً في التعليم النظامي مع درجة مقبولة في امتحان الالتحاق ، وسجل مرض في المدرسة الثانوية الأعلى . وتقوم كل جامعة أو كلية باختيار طلابها (كما أوضحنا في الفقرة الخاصة بالتعليم العالي) .

٧ ـ المناهج والكتب الدراسية

تحدد وزارة التربية والعلوم والثقافة الحد الأدنى لأ يام الدراسة في مراحل التعليم الأربع (رياض الأطفال - الابتدائي - الثانوية الدنيا والثانوية العليا). كما تحدد أسماء المواد والمقررات الدراسية وعدد الساعات الدراسية لكل مقرر دراسي في هذه المدارس ، كما تحدد الوزارة الأهداف التعليمية ومعايير محتوى المقررات الدراسية ومجالات النشاطات التي تشكل المؤشرات الوطنية للمناهج في مراحل التعليم الأربع سابقة الذكر.

وتعمل كل مدرسة على تنظيم منهاجها الخاص بما يتسق مع أحكام المعايير الوطنية للمناهج سابقة الذكر من ناحية ، وبما يتناسب مع الظروف الخاصة للمدرسة والمجتمع المحلي الذي توجد فيه من ناحية ثانية ، وبما يتلاءم مع خصائص الطلاب المسجلين ومستوى نموهم العقلي والبدني من ناحية ثالثة . و يتم إعداد أدلة المعلمين بالتعاون بين المختصين في الوزارة ومعلمي المواد .

أما بالنسبة للكتب الدراسية فتقوم دور النشر الخاصة باصدارها بما يتوافق مع المعايير الوطنية التي حددتها الوزارة . وتختار كل مدرسة الكتب الدراسية التي تتلاءم مع أهدافها بعد أن تكون

هذه الكتب قد تمت الموافقة عليها من قبل الوزارة. وتختار المدرسة الكتب في ظل أهدافها الخاصة وحاجات مجتمعها المحلي وخصائص طلابها. ويتم تقويم الكتاب من قبل الجهاز التدريسي بالمدرسة دورياً، كل ثلاث سنوات مرة، لمعرفة مدى صلاحية الكتاب في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

أما بالنسبة للنشاطات التربوية المرافقة بالاضافة إلى أن الوزارة تحدد مجالاتها، فهي تعتبر جزءاً أساسياً من المنهاج المدرسي يتم تقويم الطالب فيها تماماً كالمقررات العلمية التي يدرسها، ويمكن الرجوع في هذا الأمر إلى الخطط الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة التي سبقت الاشارة اليها.

أما بالنسبة للأنشطة اللاصفية (غير الدراسية)، فيتم ممارستها من خلال الأندية المختلفة التي تتوفر في كل مدرسة على حدة، ويعمل المدرسون على ممارسة التوجيه المكثف للطلاب من خلال اللقاءات الجماعية ما بين المعلم ومجموعة من التلاميذ، ليس لاختيار مجالات النشاطات فحسب وانما من أجل تخطيط اليوم والأسبوع والفصل الدراسي.

٨ ـ الادارة التربوية والمدرسية

وزارة التعليم والعلوم والثقافة (The Ministry of Education, Science and Culture) هي الجهة الرئيسة التي تشارك مجلس الوزراء والمجلس التشريعي المسئولية عن اعداد وتقدير ميزانية التعليم وعمل مسودات التشريعات التعليمية، ورسم السياسات التعليمية على المستوى القومي. وإلى جانب ذلك، فإن الوزارة تقوم بما يلي:

(أ) تخصيص مساعدات مالية لهيئات التعليم بالمقاطعات والبلديات.

(ب) تقديم النصح والتوجيه الفني لهيئات التعليم بالمقاطعات والبلديات.

(حـ) وضع خطوط ارشادية للمنهج وللمتطلبات اللازمة للنجاح من رياض الأطفال وحتى التعليم العالي.

(د) وضع صورة لمقررات المدرسة الابتدائية والثانوية من أجل ضمان مستويات معينة لمناهج التعليم على المستوى القومي.

(هـ) تقرير صلاحية الكتب المدرسية للاستخدام في المدارس الابتدائية والثانوية.

ولكل ولاية أو محافظة هيئة للتعليم لادارة شئون التعليم محلياً تتكون من خمسة أعضاء، وهي مسئولة عن ادارة معاهد التعليم في الولاية، وبرامج التعليم الاجتماعي غير النظامي، الذي

تنشئه الولاية. وبالاضافة إلى ذلك، فإن هيئة التعليم بالولاية تشرف على شئون التوظيف في معاهد التعليم العامة بالولاية وعلى برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين. وهي مسئولة عن شراء واستخدام المواد التعليمية، وعن العمل على ترقية مناشط التعليم الخاص، وحماية الأشياء الثمينة ثقافياً، وتقديم النصح إلى مجالس التعليم بالبلديات، التي تتكون منها كل ولاية.

ولكل بلدية هيئة للتعليم تتكون من ٣-٥ أعضاء، تكون وظيفتها الأساسية انشاء وادارة معاهد التعليم في البلدية، وادارة شئون العاملين في هذه المعاهد، واختيار الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية والثانوية الأدنى، وتقديم النصح والتوجيه للمؤسسات التعليمية.

أما بالنسبة لادارة المدارس اليابانية فإن مدير المدرسة يلعب الدور الرئيسي ادارياً وفنياً في المدرسة، ويعتبر بحق القائد التربوي الأول، يساعده في ذلك مساعد المدير (المدرس الأول). ويتميز مدير المدرسة اليابانية بدرجة عالية من النضج وبخبرة تعليمية وادارية واسعة، اذ ان عليه أن يكون قد أمضى ما لايقل عن عشرين سنة في التعليم، وأن يكون قد أصبح مساعداً للمدير قبل أن يصبح مديراً، ومن الجدير بالذكر أن متوسط سن مدير المدرسة الابتدائية هو ٥٤ سنة.

ويتمتع مدير المدرسة بصلاحيات ادارية نهائية فيما يتعلق بمدرسته، على الرغم من كونه مسئولاً أمام مجلس التعليم في منطقته، وتشمل هذه الصلاحيات الاشراف الاداري التام على المدرسة، بما فيها من معلمين ومستخدمين من ناحية والاشراف التربوي على المعلمين من ناحية ثانية واختيار المعلمين وتقييمهم من ناحية ثالثة.

كما يوجد في كل مدرسة جهاز اداري مساعد يتميز بكبر عدده اذ قد يصل إلى عشرة أشخاص. ويتكون هذا الجهاز من السكرتارية والطبيب أو الأطباء (غير متفرغ) والممرضة وموظفوا التغذية ومسئولوا المخازن والمستودعات والحراس.

٩ ـ المعلمون وإعدادهم

يعتبر المعلم في المدرسة اليابانية عصب النظام التعليمي، وإليه يعزى بالدرجة الأولى تميز المؤسسة التربوية اليابانية عالمياً. فهو بالاضافة إلى كونه من مستوى علمي متميز وملتزم مهنياً وأخلاقياً بمهنته التزاماً مطلقاً إلى الحد الذي يتفانى فيه هذا المعلم بعمله حتى ولو اقتضى ذلك التضحية بوقته وراحته الشخصية. ويتمتع المعلم الياباني لذلك باحترام مجتمعه له احتراماً عالياً، ويكافئه بدوره باعطاءه قيمة اجتماعية عليا في سلم القيم الوظيفية. ومن الجدير بالذكر أن المعلم الياباني يختار من ضمن أفضل أربعة فئات من فئات الكوادر البشرية في المجتمع الياباني. وبالتالي فإن الرواتب التي يتقاضاها المعلمون في اليابان مرتفعة بالمقارنة مع نظرائهم

الذين يحملون نفس المؤهلات و يعملون في مجالات أخرى غير التعليم من ناحية ومن نظرائهم من المعلمين في الدول الغربية من ناحية ثانية .

و يتم تدريب معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية في اليابان في الجامعات أو الكليات المتوسطة المعتمدة من قبل وزارة التربية والعلوم والثقافة . وغالبية معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية يتم اعدادهم لمدة أربع سنوات في احدى كليات الجامعات الوطنية في اليابان إلا أن بعضهم يتم تدريبهم في جامعات أو كليات متوسطة خاصة أو محلية . كما يتم تدريب معلمي المرحلة الثانوية العليا في كليات الجامعات الوطنية على مستوى درجة البكالوريوس والدراسات العليا . وحتى يتمكن الفرد في أن يصبح معلماً في المدرسة الابتدائية أو الثانوية لابد له أن يحصل على اجازة التعليم من مجلس التربية في المنطقة التعليمية ، ويمكن أن تكون هذه الاجازة الدائمة للتعليم التي تمنح من قبل مجلس التربية في احدى المناطق التعليمية مقبولة في المناطق التعليمية الأخرى بوجه عام .

أما بالنسبة لطبيعة الاعداد الذي يتلقاه المعلم في الكليات الجامعية المختلفة التي يلتحق بها ، فتشتمل على دراسة عدد من الساعات المعتمدة في المقررات الأكاديمية والمقررات التربوية تختلف باختلاف مرحلة التعليم والمادة العلمية التي يعد الشخص نفسه لتدريسها . كما أن نوع الاجازة التي يحصل عليها المعلم تعتمد على طبيعة دراسته الجامعية .

أما بالنسبة إلى التدريب أثناء الخدمة فيتم تنظيمه اما مركزياً من خلال الوزارة أو محلياً من خلال مجلس التربية بالمنطقة أو عن طريق المدرسة ذاتها المعين فيها .

هذا ومن الجدير بالذكر أن اليابان قد بدأت بتطبيق مبدأ التعيين المؤقت للمعلم لمدة سنة ، يرافق فيها هذا المعلم معلم المادة الأساسي حيث يدخل معه حجرة الدرس لمراقبته ومساعدته في الاشراف الفردي على الطلاب في داخل غرفة الصف ؛ و يتولى خلالها مسئولية التدريس لعدد من الساعات ، و يتقرر في نهاية هذه السنة مدى صلاحيته للتدريس ، ولمدير المدرسة أن يرفض هذا المعلم في مدرسته .

ان الغالبية العظمى من معلمي مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية هم معلموا صف ، اذ يعتبرون مسئولين عن تدريس كافة المواد الدراسية للصف الواحد . و يوجد في المدرسة الابتدائية عدد صغير من المعلمين المتخصصين في تدريس المواد العملية كالموسيقى والفنون والأشغال اليدوية والتربية الرياضية ، أما التعليم في المرحلة الثانوية الدنيا فهو تعليم متخصص بمعنى أن الغالبية العظمى من المعلمين هم معلمون متخصصون في مجال دراسي واحد أو اثنين ،

وعليهم تقع مسئولية تدريسهما للصفوف المختلفة . أما التعليم في المرحلة الثانوية العليا فهو أكثر تخصصاً بمعنى أن الغالبية العظمى من المعلمين يدرسون مجالاً دراسياً واحد فقط أو حتى مقرراً واحداً بعينه .

وللحصول على وظيفة معلم في مدرسة ابتدائية أو ثانوية عامة ، فإن المرشح يجب أن يجتاز امتحان تعيين . ويتم التعيين بواسطة هيئة التعليم بالولاية بناء على توصية مراقب التعليم بالولاية ، الذي يأخذ في الاعتبار نتائج امتحان التعيين . ويعد المعلم في المدارس الابتدائية أو الثانوية موظفاً عاماً محلياً .

وعادة ما تتطلب الترقية إلى الوظائف الادارية أو ناظر في المدارس العامة أن يجتاز المرشح سلسلة من الامتحانات للترقية ، اكمال برامج معينة للتدريب أثناء الخدمة .

ويبين الجدول التالي المؤهلات الدراسية للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية وعدد سنوات خبرتهم ، عند بداية الثمانينات .

جدول رقم (١٣)
المؤهلات الدراسية للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية في اليابان وعدد سنوات خبرتهم عند بداية الثمانينات

المؤهل	معلمو المدرسة الابتدائية	معلمو المدارس الثانوية الأدنى	معلمو المدارس الثانوية الأعلى
المؤهلات الدراسية			
مدارس دراسات عليا	٠,٢	٠,٨	٤,٦
الليسانس	٥٠,٦	٦٨,١	٨١,٧
عامين بعد المدرسة الثانوية الأعلى	٣٩,١	٢٨,٧	١٢,١
المدرسة الثانوية الأعلى	١٢,٢	٢,٤	١,٦
سنوات الخبرة			
٥ - ١٠	٢٣,٢	١٩,٧	١٨,٧
١٠ - ١٥	١٦,٢	١٤,٥	١٥,١
١٥ - ٢٠	١٠,٢	١٠,٠	١٣,٧
٢٠ - ٢٥	٧,٠	١١,٧	١١,٨
٢٥ - ٣٠	١٠,٨	١٤,٦	١٠,٣
أكثر من ٣٠ عاماً	٢٤,٦	١٥,٧	١٢,٣

١٠ ـ كثافة الصفوف والأنصبة التدريسية

يحدد قانون التعليم في اليابان الحد الأعلى لعدد الطلاب في الصف الدراسي الواحد في المرحلة الابتدائية والثانوية. والحد الأقصى لحجم الصف الدراسي في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا هو «٤٠» طالباً (سيصبح هذا القانون ساري المفعول اعتباراً من العام ١٩٩١م بعد أن يمر بالمراحل القانونية المختلفة علماً بأن القانون الحالي يحدد حجم الصف بـ٤٥ طالب للتعليم النظامي المتفرغ و٤٠ بالنسبة للتعليم غير المتفرغ).

أما في واقع الأمر فإن متوسط أعداد الطلاب في المرحلة الابتدائية كان لعام ١٩٨٧ هو ٣١,٥ طالباً للمرحلة الابتدائية و٣٨,١ للمرحلة الثانوية الدنيا، هذا ومن الجدير بالذكر بأن قانون التربية يتطلب بأن يكون عدد المعلمين المعينين في مدرسة ما أكثر من عدد الصفوف الدراسية.

أما بالنسبة لمتوسط عدد التلاميذ للمعلم الواحد فقد كان في العام الدراسي ١٩٨٧/١٩٨٨ هو ٢٢,٥ للمدرسة الابتدائية و٢٠,٨ للمدرسة الثانوية الدنيا و١٩,٥ في المدرسة الثانوية العليا.

ويبين الجدول التالي الأنصبة التدريسية (الحصص) الأسبوعية في المتوسط للمدرسين في المراحل التعليمية المختلفة كما كانت عليه سنة ١٩٦٥ وسنة ١٩٨٦.

جدول رقم (١٤)
الحصص الأسبوعية في المتوسط للمدرسين في المراحل التعليمية المختلفة في اليابان في عامي ١٩٦٥ و١٩٨٦

المرحلـــــة	١٩٦٥	١٩٨٦
المرحلة الابتدائية	٣١,٥	١٨,٨
المرحلة الثانوية الدنيا	٢٨,٠	١٤,٩
المرحلة الثانوية العليا	٢٢,١	١٤,٤

وللحقيقة فإن النصاب التدريسي لمعلمي المواد الأكاديمية قد يصل في بعض المدارس إلى ٢٥ ساعة تدريس أسبوعياً في المرحلة الابتدائية و٢٤ ساعة تدريس أسبوعية في المرحلة الثانوية الدنيا.

١١ ـــ نظام الاشراف التربوي

يعتبر مدير المدرسة هو المشرف والموجه التربوي الرئيسي لمعلمي المدرسة التي يديرها ، فهو كما تمت الاشارة سابقاً يعتبر المسئول الأول ادارياً وفنياً عن شئون مدرسته . ونظراً لكون مدير المدرسة قد مارس التدريس لفترة طويلة لا تقل عن عشرين سنة فإنه يلعب الدور الأول في توجيه معلميه والاشراف عليهم .

ومن الناحية الأخرى تعمل السلطات التربوية في كل مقاطعة من المقاطعات على ايفاد المشرفين التربويين الذين يعملون في الجهاز الفني التربوي المركزي إلى المدارس المختلفة بشكل دوري وذلك بالتعاون مع مدير المدرسة .

١٢ ـــ استخدامات الكمبيوتر في التعليم

تتميز المدارس اليابانية وبشكل خاص المدرسة الثانوية العليا والمدارس المهنية بالاستخدام المكثف للكمبيوتر ، ويستخدم بشكلين أساسيين هما :

أ ـــ التدريس بمساعدة الكمبيوتر Computer Aided Instruction (CAI)

ويتم هذا الشكل من الاستخدام في تدريس الرياضيات والعلوم في كافة المراحل التعليمية في داخل غرفة الصف .

ب ـــ التدريس المبني على الكمبيوتر Computer Based Education (CBE)

ويتم هذا الشكل من الاستخدام في المدارس المهنية بشكل خاص حيث يتم تدريس بعض المساقات المتعلقة بالتصميم الهندسي وبرامج الانتاج الصناعي .

لقد بدأ الاستخدام المكثف للكمبيوتر في المدارس اليابانية منذ بداية الثمانينات . إلا أن التوسع في الاستخدام قد جاء في عام ١٩٨٥م كاستجابة مباشرة للتقدم التكنولوجي في مجال الاتصالات وتأثيرها على المدرسة اليابانية ، فقد كانت نسبة انتشار الكمبيوتر في المدارس

اليابانية عام ١٩٨٨ على النحو التالي:

جدول رقم (١٥)
نسبة انتشار الكمبيوتر في المدارس اليابانية عام ١٩٨٨

المدرسة	نسبة الانتشار	عدد الأجهزة	متوسط عدد الأجهزة في المدرسة
المدارس الابتدائية	١٣,٥٪	٩٥٢٣	٢,٩
مدارس المرحلة الثانوية الدنيا	٣٥,٥٪	١٣١٩٩	٣,٥
مدارس المرحلة الثانوية العليا	٩٣,٧٪	٧٧٤٢٠	١٩,٧
مدارس المكفوفين	٧٩,١٪	١٨٦	٣,٥
مدارس الصم	٩٥,٢٪	٤٨٣	٤,٨
مدارس المعوقين	٤٠,١٪	٧٢٩	٢,٦
المجموع	٢٨,٤٪	١٠١٥٤٠	٨,٩

أما بالنسبة للبرامج فقد كان انتشارها عام ١٩٨٨ على النحو التالي:

جدول رقم (١٦)
انتشار برامج الكمبيوتر في المدارس اليابانية عام ١٩٨٨

المدرسة	عدد المدارس المجهزة بالكمبيوتر	عدد البرامج	متوسط عدد البرامج في المدرسة
المدارس الابتدائية	٣٣٣٧	٣١٨٠٨	٩,٥
مدارس المرحلة الثانوية الدنيا	٣٧٤٨	٣١٩٩١	٨,٥
مدارس المرحلة الثانوية العليا	٣٩٢٥	٧١٧٣٨	١٨,٣
مدارس المكفوفين	٥٣	٤٩٢	٩,٣
مدارس الصم	١٠٠	١١١١	١١,١
مدارس المعوقين	٢٧٧	١٨٠٣	٦,٥
المجموع العام	١١٤٤٠	١٣٨٩٤٣	٢,١

أما نسبة المعلمين الذين يمكنهم استخدام الكمبيوتر والذين يمكنهم تدريس كيفية استخدام الكمبيوتر فيبينها الجدول التالي :

جدول رقم (١٧)
نسبة المعلمين المستخدمين للكمبيوتر والذين يستطيعون تدريسه في اليابان

المدرســـة	نسبة المعلمين المستخدمين للكمبيوتر	نسبة المعلمين الذين يستطيعون تدريس الكمبيوتر*
مدارس المرحلة الابتدائية	٦,٩ ٪	١٨,٨٪
مدارس المرحلة الثانوية الدنيا	١١,٧٪	٢٤,٢٪
مدارس المرحلة الثانوية العليا	٢٤,٧٪	٤٤,٠٪
مدارس المكفوفين	١٥,٦٪	٣١,٠٪
مدارس الصم	١٦,٤٪	٣٢,٧٪
مدارس المعوقين	٦,٦ ٪	٢٨,٢٪
	١٢,٣٪	٣١,٩٪

(*) يقصد بهذه النسبة : نسبة المعلمين الذين يستطيعون تدريس كيفية استخدام الكمبيوتر من المدرسين الذين يستخدمونه فعلاً .

١٣ ـ التعليـــم المهنـــي

يحتل التعليم المهني في اليابان أهمية خاصة وذلك من أجل توفير الكوادر البشرية المدربة على مستوى العمالة الفنية لسوق العمل والتحق بهذا النوع من التعليم حوالى ٢٧٪ من مجمل الطلاب في المرحلة الثانوية العليا في عام ١٩٨٧ م .

و يهدف التعليم الفني بشكل خاص إلى اعداد الكوادر البشرية المدربة وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو روحية العمل المهني ضمن اطار من تنمية الشخصية المتكاملة القادرة على التعاون مع الغيرباحترام وتحمل لرغبات الآخرين .

و يوجد في اليابان شكلان من أشكال التعليم المهني ، الأول تعليم نهاري منتظم و يستمر لمدة ثلاث سنوات والثاني مسائي غير متفرغ ويمتد لمدة أربع سنوات ، وعلى الطلبة دراسة ١٠٢ ساعة معتمدة في أي من الشكلين السابقين ليتمكن من التخرج من المدرسة المهنية .

وتتوزع المقررات التي يدرسها الطالب على النحو التالي :

جدول رقم (١٨)
توزيع المقررات في التعليم المهني في اليابان

المقـــــررات	الساعات المعتمدة
المقررات الأكاديمية العامة	٥٤ - ٥٦
النشاطات المنهجية المرافقة	٦
المقررات المهنية	٤٠ - ٤٢

علماً بأن الطالب في التعليم المهني يدرس ضمن المقررات الأكاديمية مساقات تتعلق باللغة القومية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتربية البدنية والصحية والفن واللغات الأجنبية .

وللتعرف على توزع طلاب المرحلة الثانوية العليا على أشكال التعليم المهني يمكن الرجوع إلى الصفحات الأولى من هذا الفصل .

١٤ ــ التمــويـــل

تتم مشاركة على المستوى القومي وعلى مستويات الولايات والبلديات في تمويل المناشط التعليمية ، بالاضافة إلى أموال تحصل في صورة ضرائب ومصادر أخرى للايراد . ووفقاً لاحصاءات عام ١٩٨١ فقد أنفق على التعليم ١٧,٩ بليون ين ياباني (حوالى ٧٧,٨٠٠ مليون دولار أمريكي) . وقد وصل الانفاق العام على التعليم ١٥ بليون ين (حوالى ٦٥,٤٠٠ مليون دولار أمريكي) ، مما يمثل ١٩,٦٪ من مجموع الانفاق الحكومي على الخدمات . وقد أنفق ١٥,٩ بليون ين (التمويل الحكومي والخاص) على التعليم في جميع مراحله ، منها ٢٨,٧٪ من الحكومة القومية ، ٥٣,٧٪ من الحكومات المحلية ، ١٧,٦٪ من القطاع الخاص (بما في ذلك الآباء) . ومن هذا المجموع (١٥,٩ بليون ين) خصصت نسبة ٥٤,١٪ للتعليم الالزامي ، ١٨,١٠٪ لمدارس الثانوي الأعلى ، ٢١,٢٪ للتعليم العالي .

٢ ـ ٦ ـ ٣ أهم القضايا والمشكلات في نظام التعليم في اليابان

بالرغم مما حققه نظام التعليم في اليابان من انجازات ضخمة فإنه يسود شعور عام بين اليابانيين بعدم الرضاء عن هذا النظام ، الأمر الذي أدى إلى تشكيل « مجلس قومي لاصلاح

التعليم في اليابان » ، منذ عدة سنوات . ومع تعدد القضايا والمشكلات المثارة ، فإننا نعرض أهمها فيما يلي :

١ ـ عدم مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي

يفترض أن نظام التعليم في عصر المعلومات ينبغي أن يتميز بعديد من السمات الأساسية في مقدمتها ١-تعليم مستمر يمكن الفرد من مواجهة التطورات والتغيرات المستمرة والمتسارعة ، ٢-تعليم من أجل تنمية القدرات الابتكارية ، ٣-تعليم يؤدي إلى أن يتعامل الفرد بمقدرة مع أدوات هذا العصر، ٤-توظيف لطاقات البحث العلمي في الجامعات سواء من حيث انتاج البحوث الأساسية أو التصدي لمشكلات المجتمع . و يرى اليابانيون -بوجه عام- ان هذه السمات -وغيرها- لم يتم تحقيقها بالصورة المطلوبة من خلال النظام التعليمي القائم ، مما جعلهم يصفون الوضع الراهن بأنه يمثل «جدباً في التربية » .

٢ ـ محدودية اسهام التعليم في القضاء على العزلة الثقافية

بعد آلاف السنوات من العزلة الثقافية ، انفتحت اليابان على المجتمع العالمي منذ ما يزيد قليلاً عن قرن من الزمان ، وأصبحت تقيم اليوم علاقات تجارية وصناعية ضخمة مع معظم دول العالم . وهناك شعور عام بأن القطاع الأكبر من المجتمع الياباني لم يتم تهيئته بعد لمواكبة هذا الانفتاح « المفاجىء » . و يعلق الكثيرون الآمال على نظام التعليم في عبور الفجوة الناشئة بين تلك العزلة الطويلة وذلك الانفتاح المفاجىء . ومن السبل المقترحة لذلك ١- العناية والتوسع في دراسة اللغات الأجنبية ، ٢-دراسة متعمقة لشعوب العالم المختلفة ومشكلاتها وعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها .. الخ ، ٣-تنمية روح التسامح وقبول الآخرين وتقدير ثقافتهم، ٤-تنمية برامج للتبادل الثقافي . و بالرغم مما قطعه النظام التعليمي في اليابان في هذا المجال ، فإن الكثيرين يرون أن انجازاته لا تتناسب مع حجم المشكلة وحجم التوقعات منه في هذا المجال .

٣ ـ التغييرات في قيم وسلوك الشباب الياباني

يولي اليابانيون أهمية عظمى للمحافظة على قيمهم الخاصة وقواعد وآداب السلوك التي درجوا عليها ، وهم يرون - بحق - أن ذلك يمثل عنصراً أساسياً من عناصر وحدة وتماسك وتجانس وتقدم مجتمعهم . ومن ثم فهم يقلقون كثيراً عندما يلاحظون ظواهر معينة لدى الشباب ، مثل : تناقص الاحترام للكبار سناً ، والسلوك الذي يتسم بالتمركز حول الذات

والعناد ، وعدم السلوك المهذب ، والانزواء والاتجاه نحو عدم المشاركة في الشئون الاجتماعية ، وزيادة نسبة جناح الأحداث . و يلقي الكثيرون بجانب كبير من المسئولية في هذا المجال على المدرسة ، مما يجعلهم يطالبون باحداث تغييرات أساسية في مناهج التعليم ، بحيث تؤدي المدرسة إلى المحافظة على التقاليد والممارسات القومية ، وتعمل على تدعيمها .

٤ ـ مناهج وأساليب التعليم

بالرغم من تصدر اليابان لعديد من الدول في دراسات دولية للتحصيل - وخاصة في الرياضيات والعلوم - فإن غالبية المربين يعبرون عن عدم رضائهم عن أن مناهج التعليم تتصف « بالتقليدية » . سواء من حيث انفصال الكثير منها عن الحياة والمجتمع ، والاعتماد على الحفظ والتذكر ونظم الامتحانات . وتزداد حدة المشكلة بالنظر إلى الاقبال الشديد على التعليم العالي ، والاختبارات التي يجب أن يجتازها المتقدم للالتحاق به ، والتنافس الشديد للحصول على أماكن في بعض الجامعات والكليات المتميزة ، مما يجعل الأسرة اليابانية تبذل جهوداً غير عادية في تعليم أبنائها ، وكثيراً ما تلحقهم بمدارس خاصة اضافية ، وتظل سنوات طويلة قلقة على مستقبلهم . ولا شك أن مثل هذا المناخ لا يساعد على تحقيق بعض أهداف التربية الهامة . ومن جهة أخرى توجد بعض المؤشرات التي تدعو لقلق المربين في اليابان ، ومنها الانخفاض النسبي في نسبة الطلاب الذين يرغبون في مواصلة الدراسة في مجالات معينة (مثل الرياضيات) . ولعل ما سبق يفسر ما يراه الكثيرين من اليابانيين من الحاجة إلى ادخال تعديلات أساسية في نظام التعليم في اليابان .

٥ ـ التغـيرات الديمغرافيـة

يقدر استمرار زيادة السكان في اليابان في عمر ١٨ عاماً (العمر الذي يتخرج فيه التلاميذ من التعليم الثانوي) حتى عام ١٩٩٢ ، ثم يبدأ انخفاض عددهم . وعند عام ١٩٩٧ سيكون عددهم غالباً في نفس مستوى عام ١٩٨٤ . هذا ، وسيكون مدى الزيادة والانخفاض في حجم هذه المجموعة حوالى ٣٠٠,٠٠٠ ، و يؤدي هذا التأرجح في عددهم خلال هذه الفترة الزمنية إلى مشكلات عديدة في التعليم الثانوي الأعلى في المناطق الحضرية وفي التخطيط للتعليم العالي . وفيما يتعلق بالتعليم الابتدائي ، فقد بدأ عدد الأطفال في المجموعة العمرية المناظرة في الانخفاض ، إلا أن ذلك - على أية حال - قد يؤدي إلى تحسين ظروف التعليم في هذا المستوى .

٢ ـ ٦ ـ ٤ التصورات المستقبلية عن نظام التعليم في اليابان

يتطلع المجتمع الياباني إلى الدخول في القرن ٢١ كمجتمع قوي قادر على الاسهام علمياً وتقنياً واقتصادياً في رخاء العالم وتقدمه ، و يتطلع إلى النظام التعليمي كأحد أهم السبل

لمساعدة المجتمع الياباني في تحقيق هذا الهدف العام، وللوصول إلى هذا الهدف أنشأ في اليابان مؤسسة للتطوير التربوي لدراسة واقع المجتمع الياباني والتعليم في اليابان واستشراف المستقبل واقتراح السبل والاجراءات الكفيلة بتطوير التعليم في اليابان بما يتناسب مع استشرافات المستقبل.

وقد وجد المفكرون اليابانيون أن التربية الجماعية التي تميز المجتمع الياباني قد خدمت هذا المجتمع من فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية إلى وقتنا الحاضر وجعلت من اليابان مجتمعاً صناعياً متقدماً يحتل مكان الصدارة في العالم، إلا أن هؤلاء المفكرين يرون بأن التحدي الذي يواجهه المجتمع الياباني في المرحلة الراهنة هو اطلاق ابداعية الأفراد ليتمكنوا من التوصل إلى حلول خلاقة وملاءمة لتطلعات المستقبل و يقتضي هذا بطبيعة الحال التوجه نحو العناية بالفرد كفرد قائم بذاته أكثر مما هو الحال في المجتمع الياباني في الوقت الراهن.

وإذا كان التحدي التكنولوجي يؤرق العالم بأسره فإنه يشكل بالنسبة لليابان تحدياً من نوع خاص اذ ان اليابان تسعى لتحقيق السبق في مجالات الالكترونيات الدقيقة ووسائل الاتصال مما يحتم عليها اعطاء مزيد من الاهتمام بالعلوم والتقنية للمحافظة على موقعها المتميز عالمياً.

ولذا فإن أحد أهم الواجبات الملقاة على عاتق المربين في اليابان لتطوير التعليم بما يتلاءم مع متطلبات المجتمع الياباني هو تحقيق التوازن ما بين التوجه نحو العناية بفردية الطالب واطلاق ابداعاته وتحقيق التربية الجماعية الموحدة التي ميزت المجتمع الياباني لسنوات طويلة، هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى فإن المهمة الرئيسة الثانية للمربين في اليابان هو تحقيق الاستخدام الأمثل لوسائل الاتصال الحديثة في التعليم ليس في نطاق المدرسة فحسب وانما في نطاق الحياة اجمالاً وبالتالي نقل التعليم من المدرسة والصف المدرسي إلى كافة مجالات الحياة وجعل المجتمع الياباني مجتمعاً راغباً في التعليم المستمر مدى الحياة.

ويحدد المجلس القومي لاصلاح التعليم في اليابان [٦١] «آمال المستقبل» في: تنمية المنظور الدولي، والتصدي لتكنولوجيا المعلومات، ومواجهة المشكلات الناجمة عن طول الحياة الوظيفية للسكان (نتيجة لزيادة أعمارهم). ويرى أن غايات التربية في القرن الحادي والعشرين هي:

(*) اثراء عقول وقلوب منفتحة معطاءة، وبناء أجسام قوية، وروح خلاقة مبدعة.

(*) خلق روح تتسم بحرية الحركة وتقرير المصير وبناء شخصية تركز في تفكيرها على المصلحة العامة.

(*) تربية أفراد يابانيين لديهم القدرة على أن يعيشوا ضمن المجتمع الدولي.

ويمكن بالاسترشاد بتصورات ومقترحات المجلس القومي لاصلاح التعليم في اليابان، وضع بعض التصورات عن مستقبل التعليم في اليابان كما يلي :

١ ــ الانتقال إلى نظام للتعليم المستمر

وذلك من خلال العديد من القنوات المتداخلة، منها تعليم التلاميذ مهارات التعلم الذاتي، واتاحة فرص أكبر للدراسة في المؤسسات التعليمية وخارجها، وايجاد دوافع قوية لتعليم الكبار، ورفع كفاءة وكثافة البرامج التدريبية، وربط المناهج بالحياة العملية، وتشجيع التعليم المهني بالمدارس، واتاحة الفرصة للناس للافادة من امكانات المؤسسات التعليمية، والتعاون الوثيق بين المدرسة والمنزل.

٢ ــ التحول إلى مجتمع أكثر عالمية

وذلك من خلال رعاية اليابانيين المقيمين في الخارج والعائدين للوطن بعد قضاء فترة طويلة في الخارج والافادة منهم، وتحسين ودعم قبول الطلاب الأجانب، واحداث تغييرات أساسية في تدريس اللغات الأجنبية، والاهتمام بتدريس اللغة اليابانية للأجانب، والتعريف بالثقافات الأخرى، والبعثات الدراسية للخارج، والارتقاء بالتعليم العالي بحيث يناظر أعلى المستويات العالمية، وزيادة حجم برامج التبادل الثقافي والعلمي.

٣ ــ التصدي لعصر المعلومات

وذلك عن طريق تطوير التعليم بما يتمشى مع انتشار تكنولوجيا المعلومات في المجتمع، والافادة من امكانات أجهزة الاعلام والمعلومات في التعليم النظامي وغير النظامي، والتعريف بأساسات استخدام المعلومات (Information Literacy) وخلق جيل من الخبراء لعصر المعلومات والعمل على التصدي للآثار الجانبية لانتشار تكنولوجيا المعلومات.

٤ ــ تطوير التعليم الابتدائي والثانوي

وبوجه خاص من خلال التركيز على تنمية القدرات الابتكارية والابداعية -جنباً إلى جنب مع تعليم الأساسات- وتنمية مهارات التعلم الذاتي، وتنويع محتوى التعليم الثانوي، وتوجيه المزيد من الاهتمام للتعليم المهني، واحداث تغييرات أساسية في نظم الامتحانات والقبول (في جميع المراحل التعليمية والربط بين محتوى المناهج وحاجات التلاميذ والمجتمع، وترقية المناشط التعليمية، وزيادة مشاركة المدرسة في المناشط الاجتماعية، وتطوير تدريس التربية الأخلاقية، وتحسين نظم اعداد المعلمين وتدريبهم.

٥ ــ اصلاح التعليم العالي وتشجيع البحث العلمي

وذلك من خلال زيادة ودعم التعليم العالي واستقلاليته وتنويع مؤسسات التعليم العالي وتحقيق التعاون المشترك فيما بينها ، واصلاح وتحسين معاهد الدراسات العليا ، وتشجيع البحث الأساسي في الجامعات ودعم التعاون بين الجامعات والمجتمع ، واسهام الجامعات في تثقيف وتربية الجماهير، وتشجيع التبادل العلمي في مجال العلوم .

٦ ــ المزيد من الربط بين التعليم والمجتمع المحلي وتشجيع لامركزية التعليم

ومن الواضح أن التصورات المستقبلية المطروحة أعلاه تتفق مع التوجهات العالمية في التربية ، وتتسق مع عرضنا السابق عن أهم القضايا والمشكلات في نظام التعليم باليابان . ومع توافر الرغبة في الاصلاح والاحساس بأهمية قضايا التعليم على المستوى القومي ، وتوافر الامكانات اللازمة لذلك ، فإن هذه التصورات يبدو أنها ستتخذ طريقها إلى التنفيذ . إلا أن النقطة التي نجد أنه من الصعب التنبؤ بها هي مدى نجاح النظام التعليمي في اليابان -والمجتمع الياباني ككل- في مواجهة التحديات الناجمة عن التطور التكنولوجي في عصر المعلومات والمحافظة على التقاليد العريقة والتهاسك الاجتماعي في اليابان في آن واحد .

٢ - ٧ نظرة اجمالية إلى تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة وتوجهاتها المستقبلية

تناولنا في الأجزاء السابقة من هذه الدراسة نظم التعليم في عدد من الدول المتقدمة وجهودها من أجل اصلاح وتطوير التعليم بها، وبعض التجارب والخبرات المتميزة في هذه النظم، مع بعض التصورات عن توجهاتها المستقبلية. وبالرغم من اشتراك الدول موضع الدراسة في كونها من الدول المتقدمة، إلا أنها تضم نماذج متعددة ومتفردة من الدول. تضم هذه البلدان مجموعة من الدول الرأسمالية -من بينها الولايات المتحدة الأمريكية زعيمة المعسكر الرأسمالي وأكبر دولة، ودولة شيوعية- وهي ألمانيا الديمقراطية، واليابان، التي بدأت رحلتها نحو التحديث منذ أقل من قرن ونصف من الزمان لتصبح في مقدمة القوى الاقتصادية في العالم رغم هزيمتها المروعة في الحرب العالمية الثانية، والمملكة المتحدة التي تعد من أقدم الدول الصناعية وصاحبة أكبر سجل استعماري والكثير من «التقاليد العريقة»، والسويد - الدولة الرأسمالية التي بدأت الصناعة فيها بصورة متأخرة نسبياً لتنمو بمعدلات متصاعدة والتي تولي أهمية خاصة للرعاية الاجتماعية لمواطنيها، ويجمع بين هذه الدول أنها حققت انجازات هائلة في مجال اصلاح وتطوير التعليم، وانها تعلق آمالاً ضخمة على التعليم في تحقيق تطلعاتها وحل مشكلاتها. ومع اختلاف نظم التعليم في الدول موضع الدراسة، والأساليب والممارسات والتجارب المتصلة باصلاحه وتطويره، فإننا يمكن أن نميز عدداً من المحاور والتوجهات الأساسية للاصلاح والتطوير التي تجمع فيما بينها، وهذا ما نركز عليه في القسم الختامي من الدراسة أننا نرى أن مثل هذه المحاور والتوجهات لن تكون فقط الأساس في اصلاح وتطوير التعليم في الدول المتقدمة، بل أيضاً -وإلى حد كبير- محاور وتوجهات اصلاح التعليم في كافة دول العالم، ولكن في سياقات وصور متعددة ومتباينة حيث تختلف الدوافع نحو الاصلاح والتطوير، والامكانات اللازمة لاحداثه ولكن تبقى هناك خطوط عامة مشتركة تفرضها طبيعة العصر الذي نعيشه، والعالم الصغير الذي نحيا فيه.

وفي تصورنا، فإن هناك عدداً من العوامل الحاكمة -والمتداخلة- لتطور كافة مجالات الحياة في العقود القليلة القادمة - ومن بينها التعليم. وتتمثل هذه العوامل في دخول العالم إلى عصر المعلومات والعلاقات بين دوله المختلفة، سواء بين القوتين العظميين أو بينها وبين الدول المتقدمة الأخرى، أو بين الدول المتقدمة والدول النامية. ان دخول العالم عصر التكنولوجيا الحديثة - وخاصة تكنولوجيا الحاسوب والالكترونات المصغرة والاتصالات السلكية واللاسلكية، انما يعني احداث تغيرات جذرية في أساليب وعلاقات الانتاج -بكافة صورها-

ونوعية الحياة ومتطلباتها . ومن الطبيعي أن يؤدي ذلك إلى سقوط النماذج التي تنتمي إلى عصر الثورة الصناعية الأولى ، وحتى الثانية ، والى اجراء تعديلات عميقة في تلك النماذج التي سادت في العقود القليلة الماضية . ولا شك أن ذلك يتضمن تشكيل منظومة جديدة للتعليم ، بكل ما تتضمنه من أهداف و بنية وادارة وتمو يل ومناهج ونظم لاعداد المعلم والبحث العلمي .

اذا انتقلنا إلى العلاقات الدولية ، فمع اقتناع القوتين العظميين باستحالة قيام حرب بينهما ، وما أعقب ذلك من سياسة الوفاق الدولي والبدء بخفض أنواع معينة من الأسلحة ، فإن صوراً جديدة للتعاون والتنافس بينهما تأخذ طريقها إلى الظهور في اطار من التوازنات التي تحفظ لكل منهما مصالحها ومصداقيتها ، كاحدى القوتين العظميين . وتعد التكنولوجيا الحديثة مجالاً محورياً للتنافس – وأيضاً التعاون – بين القوتين العظميين ، ولسعي الدول المتقدمة الأخرى نحو اللحاق بهما . ومن جهة أخرى ، لن تكون الدول النامية – بوجه عام – بمنأى عن عصر المعلومات ، وخاصة من زاو ية ثورة الا تصالات ، وما يتبعها من غزو ثقافي ، والمؤسسات الأجنبية المتطورة (والتي قد تأخذ الطبيعة الكونية) والتي تعمل فيها أو تتعاون معها . و باختصار ، فإن الدول النامية ستدخل عصر المعلومات من حيث كونها – و بالدرجة الأولى – مستهلكة للتكنولوجيا الحديثة ، ومعتمدة – على غيرها من الدول . ومن الطبيعي أن تسعى الدول النامية نحو التخلص من تبعيتها للدول الأكبر وحل مشكلا تها ، ولعل السبيل الوحيد لامكان السير على هذا الطريق هو تجمعها في تكتلات تضم مجموعات منها بحيث تكون فعالة ومؤثرة .

أما عن دور التعليم في التقدم والسبق الدولي ، فقد أصبح واضحاً ومستقراً في الأذهان – وخاصة لدى القوتين الأعظم والدول المتقدمة – منذ ردود فعل الولايات المتحدة الأمريكية لاطلاق « سبوتنيك الأول » والتقارير الحديثة التي تربط بين تحقيق الولايات المتحدة للسبق والتقدم ، و بين اجراء اصلاحات أساسية في نظام التعليم ، واعطاء العديد من الدول المتقدمة – كما حدث في اليابان مؤخراً – أولو ية خاصة لاصلاح النظام التعليمي . ويمكن القول بأن دخول التعليم دائرة التنافس الدولي سيؤدي إلى احداث تطو ير هام في نظم التعليم في دول العالم المتقدم ، مما سيكون له – أيضاً – انعكاسات هامة على نظم التعليم في دول العالم الثالث .

وفي هذا الاطار ، فإننا يمكن – انطلاقاً من المؤشرات الحالية التي تناولناها في الأجزاء السابقة ، أن نتوصل إلى بعض التصورات المستقبلية عن نظم التعليم في الدول المتقدمة . ولعله من المناسب أن يكون مدخلنا إلى ذلك وضع تصور عن مواصفات الانسان الذي يستطيع أن يعيش – بصورة فعالة – في عصر المعلومات ، ومضامين ذلك بالنسبة لنظام التعليم :

ويمكن القول بايجاز بأن انسان عصر المعلومات يتحتم عليه أن يتعامل مع مواقف متجددة ،

غير نمطية في الكثير من الأحيان، وأن يتابع التطورات المتلاحقة والمتسارعة في مجال عمله - وغيره من مجالات اهتمامه، وأن يكون متعمقاً في دراسة الرياضيات والعلوم والحاسوب والثقافة التكنولوجية، وأن يكون قادراً على التفكير الناقد فيما يقدم له من معلومات، وأن يكون واعياً بالثقافات الأخرى وحاجاتها ومشكلاتها، جنباً إلى جنب مع قدرته على مواجهة الآثار السالبة التي قد تنجم عن انتشار التكنولوجيا المتطورة والتغير الاجتماعي - الاقتصادي المتسارع.

ومن الطبيعي أن «انتاج» مثل هذا الانسان يتطلب احداث تغييرات جذرية في نظم التعليم القائمة. وعلى أقل تقدير فإن نظم تعليم المستقبل ينبغي أن يتوافر فيها ما يلي:

١ - التخلص من أساليب التعليم القائمة على التلقين، والعمل على تنمية القدرات التحليلية والابتكارية والابداعية والبحثية لدى الطلاب.

٢ - توجيه اهتمام خاص نحو تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم وأن يستخدموا المصادر الأساسية للحصول على المعرفة - بما في ذلك الأساليب التكنولوجية المتطورة.

٣ - النظر إلى مرحلة التعليم النظامي باعتبارها حلقة من حلقات التعلم المستمر مدى الحياة. و يقتضي ذلك تحقيق أعلى درجات المرونة في النظام التعليمي بما يسمح بمواصلة التعليم والتدريب، واستخدام نظم وأساليب متعددة ومتنوعة من أجل تحقيق ذلك.

٤ - تعليم حد أدنى مشترك من الرياضيات والعلوم والحاسوب والثقافة التكنولوجية مع توجيه عناية متزايدة للثقافة البيئية.

٥ - مساعدة الطلاب على تكوين وجهات نظر لأنفسهم في القضايا والمشكلات المختلفة، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٦ - توجيه مزيد من العناية نحو تعليم التربية الأخلاقية والتربية المدنية من منظورات جديدة و وفقاً لمفاهيم متطورة، تأخذ في اعتبارها حاجات المجتمع والفرد المتجددة.

٧ - استخدام أساليب ومصادر متعددة لتعريف التلاميذ بالثقافات والدول الأخرى وقضاياها ومشكلاتها، وتنمية تقديرهم لأهمية التواصل والتعاون مع هذه الثقافات والدول.

٨ - اتاحة مجال متسع للدراسات الاختيارية وتنويع الأنشطة التعليمية - داخل وخارج المدرسة، واتخاذها أساساً لتنمية ميول الطلاب وتعليمهم كيف يشغلون أوقات فراغهم وكيف يعملون مع غيرهم في مجموعات (روح عمل الفريق).

ويمكن أن نتحقق بسهولة من استعراضنا للأجزاء السابقة من هذه الدراسة أن هناك بعض الاجراءات الفعلية - أو الدعوات التي أطلقها المفكرون - كي تنطلق نظم التعليم على هدى

الخطوط السابقة . في مقدمة ما نلمسه في التجارب التي ناقشناها (كلها أو بعضها) تنوع وتعدد نظم وبرامج تعليم الكبار وانشاء الجامعات المفتوحة ومرونة الحركة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، وتدريس الحاسوب والاهتمام بتدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ، وتعدد المواد الاختيارية - وخاصة في المرحلة الثانوية ، والاهتمام بالأنشطة التعليمية داخل المدرسة وخارجها (في مؤسسات خاصة) . ويواكب ذلك الدعوات المستمرة نحو اعتماد اسلوب حل المشكلات والتعليم الذاتي كأساليب أساسية في التعليم والتعلم .

وفي اطار تصوراتنا عن عصر المعلومات ، فإنه من الطبيعي أن نعيد النظر بصورة جادة في مفهوم الأمية . ومن المؤكد أن محو الأمية لا ينبغي أن يقتصر على محو الأمية الأبجدية ، بل أن يمتد إلى محو الأمية « العلمية » و « التكنولوجية » و « أمية الحساب العلمي » ، مما تزهر به الأدبيات المعاصرة . ونؤكد في هذا السياق ما أشرنا إليه من قبل فيما جاء بتقرير اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في تقريرها الشهير « أمة معرضة للخطر » من التحذير بأن عدم اكتساب المواطن العادي لثقافة علمية متطورة سيؤدي بالضرورة إلى ترك القرارات السياسية - التي تتضمن انتاج وباستخدام التكنولوجيا - في أيدي العلماء المتخصصين ، مما لا يسمح بالمشاركة الشعبية في اتخاذ القرار ويهدد النظام الديمقراطي بصورة أساسية . ومن هنا - ولاعتبارات متعددة تتعلق بتماسك المجتمع واستقراره وأمنه - تبذل الدول المتقدمة جهوداً كبيرة لحل مشكلة عدم المساواة في الفرص التعليمية سواء بين الحضر والريف ، بين الجنسين ، بين الطبقات الاجتماعية المختلفة ، أو بين الغالبية والأقليات العرقية والثقافية ، على أنواعها .

فإذا فكرنا في دور التعليم من منظور تحقيق السبق والتفوق والتقدم فإن ذلك يتطلب تحقيق الاستثمار الأقصى للقوى البشرية . ولذلك فمن الطبيعي أن تسعى نظم التعليم المختلفة نحو رعاية الطلاب المتفوقين وتشجيعهم ، وذلك من خلال نماذج وأساليب مختلفة ، تشمل انشاء مدارس متخصصة في مجالات معينة (كما في جمهورية ألمانيا الديمقراطية بوجه خاص) أو تقديم منح دراسية للمتفوقين لمواصلة الدراسة والبحث ، كما في نظم التعليم الأخرى التي تتناولها هذه الدراسة . وعلى الجانب الآخر ، فقد أصبح لزاماً على المجتمع أن يعنى بتعليم المعوقين - بما فيهم المتخلفين عقلياً ، وبطيء التحصيل ، بما يؤدي إلى انخراطهم في الحياة العادية والافادة من طاقاتهم ، ولعل تجربة « المعلم المرافق » في السويد وانشاء الفصول والعيادات العلاجية والتوجه نحو الحاق الأطفال المعوقين بالمدارس العادية من أبرز التجارب والخبرات في هذا المجال .

ونلاحظ خلال الأجزاء السابقة من هذه الدراسة زيادة مدة الدراسة الالزامية في نظم التعليم ، وزيادة الطلب على التعليم العالي والتوسعات في هذا التعليم ، وانشاء صور جديدة منه

(كما في البوليتكنيك في المملكة المتحدة)، والتوسع الضخم، والمرونة الشديدة، في نظم التعليم غير النظامي وتعليم الكبار. ونتوقع زيادة الفرص التعليمية بصورة واضحة خلال العقود القليلة القادمة. قد لا تأخذ هذه الزيادة صورة مد مرحلة التعليم الالزامي بالدرجة الأولى، ولكنها قد تتم من خلال نظم متطورة ونامية للتعليم المستمر. ومن جهة أخرى فقد تتم زيادة في السنوات الفعلية للتعليم الالزامي من خلال التوجه نحو تكامل مرحلة رياض الأطفال مع التعليم النظامي. ومن الممكن النظر إلى وظائف مدارس رياض الأطفال باعتبارها مأوى للأطفال - حيث تعمل امهاتهم، ومرحلة التهيئة للالتحاق بالتعليم النظامي. ولكن انتشارها المتزايد واقترابها من شمول جميع أو معظم الأطفال في المجتمع، وظهور أدبيات جديدة عن تعلم الأطفال - جنباً إلى جنب مع الحاجة إلى زيادة مدى التعليم الالزامي، يمكن أن تؤدي إلى زيادة سنوات رياض الأطفال وتكاملها مع التعليم النظامي العام (الأمر الذي يمكن القول بأنه قد تم تحقيقه بالفعل في الاتحاد السوفيتي). وفي سياق حديثنا عن تكامل نظم التعليم النظامي وغير النظامي في اطار التعلم المستمر، وزيادة الفرص التعليمية، وزيادة سنوات التعليم الالزامية فإنه ستتم مراجعة مفهوم «التسرب» كما نعرفه اليوم.

و يبدو لنا واضحاً أن بعض السياسات والتوجهات التي أشرنا اليها في الجزء السابق من هذه الدراسة ستأخذ طريقها نحو التحقيق بصورة متنامية. ونشير بوجه خاص إلى ما يلي:

أ - اعداد المعلم في جميع مراحل التعليم على المستوى الجامعي مع تطوير برامج اعداد المعلم، واحتمال زيادة سنوات الاعداد، وتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة. و يرتبط بذلك العمل على ازالة الفروق القائمة بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، واختفاء ظاهرة المعلمين غير المؤهلين، وسد العجز من المعلمين في التخصصات التي يوجد بها عجز في المعلمين في بعض الدول.

ب - اجراء تعديلات في نظم الامتحانات وأساليب تقويم أداء المتعلمين السائدة، مع اعطاء عناية خاصة للتعرف على مستويات أداء الطلاب على المستوى القومي ومقارنة أداء الطالب أو مجموعات الطلاب -على مستوى المدرسة أو على المستوى المحلي- و بين الأداء على المستوى القومي من جهة، ومقارنة مستويات التحصيل القومي بتلك المستويات السائدة التي بلغتها الدول الأخرى من جهة أخرى. واذا كانت تجربة السويد في مجال التقويم تعد من التجارب الرائدة في هذا المجال فإن هيئات التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية، والنظام الجديد لتقويم أداء الطلاب ومستويات التحصيل - والمقترن بادخال المنهج القومي في المملكة المتحدة، تعد كلها خطوات في هذا الاتجاه. وقد ساعدت البحوث الدولية في التحصيل في عدد من المجالات الدراسية على اذكاء التوجه نحو تطوير عملية التقويم على المستوى القومي في عدد من الدول المتقدمة.

ومع ادراكنا لأهمية عملية التقويم ودورها في تطوير التعليم فإننا يمكن أن نلمح اتجاهات متعارضة - أو قد تبدو متعارضة - في هذا المجال - ونشير في هذا السياق إلى الاجراءات التي اتخذتها انجلترا و ويلز مؤخراً للتخفيف من درجة « الأكاديمية » في امتحان الشهادة العامة للتعليم - المستوى العادي - حيث استبدلت بنظام جديد للامتحان ، و بين شروعها في ادخال نظام التقويم الجديد المقترح ، والذي يتم فيه تقويم أداء المتعلمين عدة مرات خلال فترة تعلمهم الالزامي . كذلك نلمح توجه نحو التخفيف من بعض الاجراءات المتصلة بتقنين الاختبارات في السويد ، مما نشك في أنه يرجع إلى مجرد اعتبارات فنية فقط . وعلى أية حال ، فإن مجال تقويم أداء المتعلمين ، والافادة من نواتجه في تطوير مناهج التعليم سيكون من العلامات المميزة لتطور نظم التعليم خلال العقود القليلة القادمة .

حـ - اعطاء عناية خاصة لمصادر التعليم ، وخاصة من حيث نوعيتها وتحديثها وتعددها وتيسير الحصول عليها . و يتوقع حدوث زيادة كمية كبيرة وتحسين نوعي واضح في برامج الحاسوب التعليمية ، واحداث تغييرات أساسية على المكتبات المدرسية وأساليب الحصول على المعلومات ، مع تطوير الكتب المدرسية واختلاف وظيفتها ، وبحيث يغلب على هذه الوظيفة توجيه المتعلم نحو مصادر التعلم الأخرى المتاحة في المجال وكيفية الافادة منها .

د - تكثيف برامج التثقيف الصحي والرعاية الاجتماعية لمواجهة مشكلات تعاطي المخدرات وجنوح الأحداث ، والأمراض الفتاكة التي ظهرت مؤخراً ، مع تطوير تلك البرامج وفقاً لما ينشأ من مشكلات جديدة .

هـ - اتخاذ عمليات التخطيط التعليمي والتربوي أبعاداً جديدة - فمع التسليم باتخاذ الدول المتقدمة - بصورة أو بأخرى - لأساليب متطورة في التخطيط ، ومع ما أثبتته هذه الأساليب من فعالية في مواجهة الآثار الناجمة عن التغيرات الديمغرافية خلال العقود السابقة - فإن الرغبة في عدم ترك مخرجات التعليم تخضع للصدفة ، وكذلك واقع أوضاع سوق العمل وتفاقم مشكلات البطالة في بعض الدول المتقدمة ، وارتباط ذلك بسياسات التعليم والتدريب - سيؤدي إلى ترقية عملية التخطيط وكذلك إلى تطوير برامج التوجيه المهني والتعليمي ، وسيساعد على ذلك تطور أساليب الدراسات المستقبلية بسرعة كبيرة .

و يلفت نظرنا في هذا السياق بوجه خاص توجه الدول ذات نظم التعليم اللامركزية بصورة متزايدة إلى التدخل في شئون التعليم . وقد يتم ذلك « بصورة مباشرة » كما حدث في المملكة المتحدة عن طريق اتخاذ قرار بادخال « المنهج القومي » « وسياسات التقويم الجديدة » ، أو بصورة غير مباشرة ، كما يحدث في الدور الذي تقوم به هيئات التقويم واللجان المشكلة لدراسة أوضاع التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية . و يواكب هذا التدخل اعطاء مزيد من

الصلاحيات للمحليات في الدول التي تتبع نظماً مركزية للتعليم كما هو الحال في جمهورية ألمانيا الديمقراطية والسويد واليابان ، مما يجعلنا نتصور اقتراب أنماط ادارة التعليم في الدول المتقدمة في العقود القليلة القادمة نحو حالة من الوسط ، ونحو تكثيف الجهود على كل من المستويات المركزية والمحلية في تخطيط وادارة التعليم بصورة متكاملة .

و - زيادة دور البحث التربوي في عملية اتخاذ القرار . ويتبع ذلك توجيه البحث التربوي -بصورة رئيسة- نحو المشكلات المرتبطة بالسياسات التعليمية . وتشير الدلائل إلى زيادة الاعتماد على المشروعات البحثية الكبيرة والتي يشارك فيها مختصون من مجالات متعددة ، وإلى التوجه نحو التلاحم بين البحث الأساسي والبحث التطبيقي (حيث يدور البحث الأساسي حول الأسس النظرية لمشكلات تطبيقية قائمة) ويستند البحث التطبيقي إلى أسس نظرية واضحة) ، وذلك جنباً إلى جنب مع استخدام البحوث الاجرائية على نطاق واسع .

ز - زيادة مشاركة الرأي العام والمؤسسات الانتاجية والمواطنين بعامة في القضايا المتصلة بالتعليم . ونشير بوجه خاص إلى مشاركة التجمعات المحلية والآباء في ادارة التعليم من خلال مجالس المحليات ومجالس المدارس ، وذلك مع تزايد دور الطلاب في ابداء الرأي في شئون مؤسساتهم التعليمية ، ومشاركتهم في ادارتها .

ولكي نضع التصورات المستقبلية التي طرحناها في اطارها العملي ، فإننا نشير إلى الملاحظات والتحفظات التالية :

(١) ان التوجهات السابقة تأخذ طريقها نحو التطبيق الفعلي في الدول المتقدمة في أولويات مختلفة وبأساليب وصور مختلفة ، وكذا في توقيتات مختلفة . كما أن الكثير منها سيكون موضعاً للجدل والنقاش - بل والمقاومة أحياناً - من بعض قطاعات الرأي العام . ويزداد حجم الجدل والنقاش - والمقاومة المحتملة - عندما تمس التغييرات المستهدفة بعض « التقاليد » والأمور المستقرة في النظام الاجتماعي والنظام التعليمي لفترات طويلة (مما أشرنا إلى أمثلة له خاصة فيما يتعلق بادارة التعليم في المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية) .

(٢) تتخذ بعض التوجهات المستقبلية السابقة كمدخل لحل بعض المشكلات القائمة ، كما في حالة امكانية اتخاذ نظام التعليم المستمر مدى الحياة كمدخل لحل التناقضات الناشئة عن الحاجة إلى التخصص الدقيق والمعرفة المتنوعة في مجالات متعددة ، وبين حدود التخصص الدقيق من جهة ، وحاجات الانسان الثقافية المتنوعة من جهة أخرى . إلا أن فاعلية وأبعاد ذلك ستتوقف على العديد من الاعتبارات ، لعل في مقدمتها الصور الاجرائية لمثل تلك التوجهات في الواقع العملي وطبيعة الحياة في مجتمع المستقبل وحجم ما يتاح لذلك من امكانات .

(٣) ان التقدم العلمي والتكنولوجي والنمو المتسارع في أدبيات التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية الاخرى سيطرح أفكاراً وأساليباً وأدوات جديدة لوضع هذه التوجهات المستقبلية موضع التطبيق، مما يصعب التنبؤ به بصورة دقيقة.

(٤) ان التوجهات السابقة لا تتضمن بعض القضايا والمشكلات النوعية التي تتعلق بمجتمع بعينه. ولعل أبرز مثال في دراسات الحالة السابقة ما يتعلق بحاجة المجتمع الياباني إلى الانفتاح على العالم والخروج من آثار حالة العزلة الطويلة التي مازالت تعمل عملها. و يرى اليابانيون - بحق - أن التعليم يمكن أن يلعب دوراً هاماً في هذا المجال، ويخططون بصورة منظمة من أجل تحقيق ذلك.

(٥) تلعب العوامل الاقتصادية والسياسية دوراً بارزاً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم، و بخاصة فيما يتعلق بوضع التوجهات السابقة موضع التنفيذ. ومن التساؤلات التي يتوقع أن تظل ذات أهمية بالغة ما يتعلق بحجم الانفاق على التعليم وطبيعة العائد منه وأساليب الربط بينه و بين حاجات سوق العمل. ومن الطبيعي أن تتعرض الاجابات على هذه التساؤلات - وما يقابلها من سياسات واجراءات - للاختلاف بين القوى السياسية. ونشير بوجه خاص إلى الصراع الدائر بين النظر إلى التعليم كاستثمار بشرى يحقق غايات الأمة العريضة و يشبع حاجات أفرادها، و بين النظر اليه باعتباره مشروعاً اقتصادياً في المقام الأول. قد لا توجد في الواقع العملي نظم تعليمية تتبنى احدى النظرتين بصورة مطلقة، ولكن المفاضلة بينهما ستظل محوراً للجدل والصراع، سواء على المستوى النظري أو على المستوى الاجرائي.

(٦) كما أشرنا في البداية، فإن لكل عصر مفاهيمه التربوية الخاصة به، الأمر الذي يعني توقع تغير شامل في العديد من المفاهيم التربوية في عصر المعلومات. وقد سبق أن عرضنا لمفهومي الأمية والتسرب كأمثلة للمفاهيم المتغيرة. والواقع أن المفاهيم التربوية الجديدة التي يتوقع أن تنشأ ستشمل البنى المفاهيمية الأساسية للعملية التربوية - بدءاً مما يتعلق بمسلماتها الأساسية وحتى ما يتعلق بتقنياتها الدقيقة. وسيكون استكمال البنى المفاهيمية - بصورة متكاملة - ومتسقة - هو المعبر نحو اجتياز أزمة الفكر التربوي القائمة حالياً، حيث لم تعد النماذج التي تنتمي إلى العصور السابقة تناسب عصر المعلومات. ونفترض أن الاطار المفاهيمي الجديد يمتد ليشمل الجانب الأكبر من القضايا التي تعرضنا لها من قبل، وغيرها من القضايا. و بطبيعة الحال، فإنه لن ينشأ اطار مفاهيمي واحد متفق عليه - أو على جميع جوانبه وإنما اطر مفاهيمية متعددة تشترك في كونها تتفق مع معطيات العصر الجديد وتختلف في زوايا الرؤيا والاهتمامات بحيث تعكس الاختلاف في الفكر والمصالح.

وأخيراً فتجدر الاشارة إلى أن الأقطار العربية - شأنها في ذلك شأن الدول النامية الأخرى،

لن تكون بمنأى عن التوجهات المستقبلية للتعليم في الدول المتقدمة يرجع ذلك إلى عوامل عديدة في مقدمتها ما تفرضه طبيعة العصر القائم من تحديات والحاجة إلى العمل على التقليل بين الفجوة الشاسعة بين الدول النامية والدول المتقدمة في كافة مجالات الحياة، والعلاقات التي تربط بينها وبين الدول المتقدمة ومن ثم يكون التحدي الأكبر الذي يواجه الدول العربية –والدول النامية– أن تختصر الطريق من عصور سابقة إلى عصر المعلومات وتواجه تراكمات العصور السابقة، وأن تتخذ طريقاً نحو تطوير التعليم في اطارها الثقافي الخاص، وفي ضوء امكاناتها البشرية والمادية المحدودة، وأوضاع النظام العالمي القائم. مرة أخرى، ان الطريق الوحيد الممكن لمواجهة هذا التحدي هو تسخير امكانات الأمة العربية في كافة المجالات –ومن بينها التعليم– بصورة متكاملة وفعالة تتسم بالابتكارية والواقعية، والتوصل إلى حد أدنى تتفق عليه من البنى المفاهيمية لتعليم المستقبل في العالم العربي. وتتناول بقية مجلدات مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، هذه القضايا والاشكاليات والآفاق بمزيد من التفصيل والتمحيص.

المراجــع

١ ــ العربية

الكتب

إبراهيم ، سعدالدين وآخرون : **المجتمع والدولة في الوطن العربي**. بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ . وظهرت طبعة أخرى من الكتاب لنفس المؤلف بعنوان : **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي**. عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٨ .

إبراهيمي ، عبدالحميد : **أبعاد الاندماج الاقتصادي العربي واحتمالات المستقبل**. بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

البنك الدولي : **تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٧** ، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر. القاهرة : مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٧ .

جامعة الأمم المتحدة : **المستقبلات العربية البديلة**. طوكيو : جامعة الأمم المتحدة ، ١٩٨٠ .

حسيب ، خير الدين وآخرون : **مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات**. بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

حمادي ، سعدون وآخرون : **دور التعليم في الوحدة العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

الخطيب ، عمر : **الوطن العربي سنة ٢٠٠٠ ، محاولة لاستشراف الأوضاع السياسية** . القاهرة : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، ١٩٨٥ .

خلاف ، هاني عبدالمنعم : **المستقبلية والمجتمع المصري** . القاهرة : دار الهلال ، ١٩٨٦ .

الخميسي ، السيد سلامة : **التخطيط للتربية السياسية لشباب الجامعات في ضوء الأبعاد السياسية والاجتماعية للمجتمع المصري** ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٤ .

الدجاني ، أحمد صدقي : **رؤى مستقبلية عربية للثمانينات** . القاهرة : دار المستقبل العربي ، ١٩٨٣ .

زريق ، قسطنطين : **مطالب المستقبل العربي ، هموم وتساؤلات** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

ـــ : **نحن والمستقبل** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .

سعد الدين ، ابراهيم (وآخرون) : **التنمية العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، (تحت الطبع) .

ـــ : **صور المستقبل العربي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

سعيد ، عبدالمنعم : **العرب ومستقبل النظام العالمي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٧ .

سمعان ، وهيب ورشدي لبيب : **دراسات في المناهج** ، الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الانجلوالمصرية ، ١٩٧٧ .

صعب ، حسن : **المقاربة المستقبلية للانماء العربي** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

عمار ، حامد : **في بناء الانسان العربي ، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ .

عوض ، يوسف نور : **نقد العقل المتخلف** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٥ .

فرجاني ، نادر : **هدر الامكانية : بحث في مدى تقدم الشعب نحو غاياته** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية : **أمة معرضة للخطر ، حول حتمية اصلاح التعليم** ، ترجمة عوض يوسف عبدالمعطي . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ .

المجلس القومي لاصلاح التعليم في اليابان : **اصلاح التعليم في اليابان ، التقرير الثاني** ، ترجمة المكتب الفني لوزير التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (١٩٨٧) . استنسل .

مكتب التربية العربية لدول الخليج : **التعليم العام والنظام الدولي الجديد** . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧ .

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) : **تأمل في مستقبل التنمية التربوية** . باريس : اليونسكو، ١٩٨٦ .

نصار ، علي : **الامكانات العربية : اعادة نظر وتقويم في ضوء تنمية بديلة** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

هلال ، علي الدين (وآخرون) : **العرب والعالم** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

هندي ، عثمان حسين عثمان : **التعليم والمشاركة السياسية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية الآداب بجامعة المنيا ، ١٩٨٧ .

الــدوريـــات

ابراهيم ، سعدالدين : « حاضر المدن العربية ومستقبلها » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٨٧-١٨٦ .

ـــــ : « مستقبل الوطن العربي بين الممكن والمستحيل » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩٠-٩٨ .

أبو المجد ، أحمد كمال : « نظرة إلى مستقبل العرب والمسلمين » ، **العربي** ، ٣١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٢-٢٧ .

اسكندر ، عدنان : « مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١١٧-١٣٠ .

اسماعيل ، سعاد : « قطاع التعليم ودوره المستقبلي في الوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٠ ، ١٩٨٣ .

أمين ، جلال : « مستقبل الصناعة الوطنية : الأثرياء والفقراء في فم الغرباء » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ .

الأمين ، عدنان : « الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٩٧-١٠٩ .

أنيس ، عبدالعظيم : « مستقبل البشرية والنماذج العالمية ، هل يتجه العالم نحو كارثة أم مجتمع جديد » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٢-٣٧ .

بركات ، حليم : « مستقبل الاندماج الاجتماعي والسياسي في المجتمع العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٦ ، ١٩٨٠ . ص ص ٦-٢٣ .

الجمالي ، حافظ : « التراث والمستقبل » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٥٩-١٨١ .

حافظ ، سيف الدين : « الثروة الطبيعية العربية وآفاق شعوبها » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٣٩-١٥٨ .

حسن ، عبدالباسط محمد : « المدرسة وبناء الانسان العصري » ، **تنمية المجتمع** ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٢٩ .

حنفي ، حسن : « التراث والتغير الاجتماعي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٩-٤٢ .

خلف الله ، محمد أحمد : « مستقبل الصحوة الاسلامية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٣ ، ١٤ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٣٠-٣٧ و ٣٠-٤٩ .

الخولي ، أسامة أمين : « نظرة على الدراسات المستقبلية دولياً وعربياً » ، **العربي** ، ٣١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٦-٢١ .

الدجاني ، نبيل : « تحديات الثورة الاعلامية عالمياً وعربياً » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٨٢-١٩٦ .

الرميحي ، محمد : « قراءة في مستقبل الوطن العربي » ، **العربي** ، ٣١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٨-١٥ .

زايد ، محمود : « علم المستقبل في وقتنا الحاضر » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٣٩-٤٠ .

زحلان ، أنطوان : « العلم والتكنولوجيا والمستقبلات العربية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٨ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٥-٨ .

زريق ، قسطنطين : « الحضارة الانسانية .. إلى أين ؟ » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤٨-٥٢ .

سالم ، نادية حسن : « التنشئة السياسية للطفل العربي : دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية » ، **المستقبل العربي** ، العدد ٥١ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٥٤-٦٨ .

سعدالدين ، ابراهيم (وآخرون) : « الوطن العربي عام ٢٠٠٠ » ، **المستقبل العربي** ، العدد ١٩ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦-٤٠ .

سعيد ، رشدي : « مستقبل الثروة المعدنية في مصر : انقذوا ثروتنا المعدنية من مكاتب الخبرة الأجنبية » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٨-٤٣ .

سعيد ، عبدالمنعم : « رؤية لمستقبل العلاقات العربية الأميركية » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٥-١١١ .

سعيد ، محمد السيد : « الاقتصاديات العربية بين الواقع والمستقبل » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٢٩-١٤٠ .

سليم ، محمد السيد : « المسارات المختلفة للصراع العربي - الاسرائيلي » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١١٢-١١٨ .

السيد ، مصطفى كامل : « إطار لدراسة الديمقراطية في الوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٨ ، ١٩٨٥ .

شفيق ، منير : « نظرات في الاتجاهات الوجودية في الوطن العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١١ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٥٨-٧١ .

شلبي ، أحمد عبدالعزيز : « استراتيجية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٩ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦١-٧٢ .

الشمعة ، خلدون : « تعريفات حول المستقبلية / سوسيولوجيا المستقبل بين المستقبلية وعلم المستقبل » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٢١٠-٢١٥ .

صفدي ، مطاع : « وأين مستقبل العرب » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤-٩ .

طرابيشي ، جورج : « الخريطة التعليمية للوطن العربي » ، **الوحدة** ، ١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٥٤-٥٩ .

الطويل ، توفيق : « الفكر العربي بين الماضي والمستقبل » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٧-٣٨ .

علي ، سعيد اسماعيل : « التعليم وتحديات المستقبل » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٤٤-٥١ .

فخري ، ماجد : « تطور فكرة المستقبل في العصور القديمة والحديثة » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٠-٢٠ .

فرج ، نادية رمسيس : « احتمالات التطور الديمقراطي في العالم العربي » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٨٣-٨٩ .

قرم ، جورج : « تأملات حول مستقبل الطاقة في العالم العربي على ضوء دراسات نادي روما » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤١-٤٧ .

قناوي ، هدى : « الديمقراطية وأنماط التنشئة في المجتمع العربي » ، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس** ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٢١-١٤٤ .

كينج ، الكسندر : « كيف نرى نموذج المستقبل » ، **قضايا السلم والاشتراكية** ، ٥ ، ١٩٨٧ ، ص ٦٢ .

المشاط ، عبدالمنعم : «الوطن العربي والعالم الثالث في العقد القادم» ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٧٦-٨٢ .

مصطفى ، عبدالمنعم : «بعد أربعين عاماً : جامعة الدول العربية ستصبح غير ذات موضوع» ، **الهلال** ، يناير ١٩٥٩ ، ص ص ٣٨-٤٤ .

ململيش ، محي الدين : «أضواء على الوضع السكاني العالمي والعربي» ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٦٣-٨٦ .

المنجرة ، مهدي : «المغرب الكبير عام ٢٠٠٠» ، **المستقبل العربي** ، ٥٣ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٤-١٧ .

منصور ، سامي : «الدور العربي في استراتيجيات الكتل الدولية» ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩٩-١٠٤ .

المنوفي ، كمال : «التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر» ، **مصر المعاصرة** ، ٣٥٥ ، ١٩٧٤ ، ص ٣١٢ .

ميدوز ، دونيلا : «النماذج العالمية وتصور العالم» ، **المجال** ، ١٨٦ ، ١٩٨٥ ، ص ص ١-٢ .

نجيب ، كمال : «التبعية والتربية في العالم الثالث» ، **التربية المعاصرة** ، ٢ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١-٥٠ .

نصار ، علي : «التحديات الحالية والمستقبلية في مجال التنمية العربية» ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٧٠-٧٥ .

ـــــ : «العرب والعالم .. أو البحث عن مستقبل» ، **المستقبل العربي** ، ٨٣ ، ١٩٨٦ ، ص ص ٦٠-٧٧ .

نعمان ، عصام : «أية ديمقراطية للوطن العربي» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٧ ، ١٩٨٣ ، ٣٤-٤٤ .

هلال ، علي الدين : «التعريف بدراسات المستقبل» ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٦٧-٦٩ .

ـــــ : «ثورة الهندسة الوراثية» ، **الدوحة** ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٤-١٥ .

يوسف ، أبو سيف : «من تقرير ندوة الحركة التقدمية العربية» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٢ و ١٣ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٠-٢٨ و ص ص ٩-١٣ .

يوسف ، أبو سيف ، ولطفي الخولي : «اليسار العربي الراديكالي : مواقفه ، أزماته ، رؤيته المستقبلية» ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١١ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩-٢١ .

مؤتمـرات ، ندوات

الأسس النظرية والمنهجية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي. ندوة البحرين : منتدى الفكر العربي ، ٣-٥ تشرين الأول / اكتوبر ١٩٨٧ .

٢ ــ الأجنبية

Books

Anderson, D. **Management of Education in Developing Countries: The Brazilian Experience.** Boulder, Colorado: Westview Press, 1987.

Anmente, J. **New Electronic Pathways.** Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1983.

Ansari, M. **Education and Economic Development.** New Delhi: Association of Indian Universities, 1987.

Ayman, I. **Educational Innovation in Iran.** Paris: UNESCO, 1974.

Bayani, A. **National Study on Universalization of Education at the Primary Level in The Islamic Republic of Iran.** Tehran: Iranian National Commission for UNESCO, 1983.

Bell, R., G. Fowler and K. Little (eds.). **Education in Great Britain and Ireland, A Source Book.** London: Routledge & Kegan Paul in Association with the Open University Press, 1973.

Blaug, M., A. Layard, and M. Woodhall, **The Causes of Graduate Unemployment in India.** London: LSE, 1969.

Bloom, A. **The Closing of American Mind.** New York: Simon and Schuster, 1987.

Board of Education (Turkey). **Educational Activities in Turkey 1985-6.** 1987.

British Council. **Education Profile: Turkey.** London: The British Council, 1980.

Compos, S. **Adult Literacy in National Development.** Swansea, Wales: No publisher, 1980.

Dent, H.C. **The Educational System in England and Wales.** Fifth Edition. London: University of London Press, 1975.

Dug Lee, Yung. **Educational Innovation in the Republic of Chaina.** Paris: UNESCO, 1974.

Duke, C. (ed.). **Adult Education. International Perspectives from China.** London: Croom Helm, 1987.

Encyclopedia Americana (1986 edition). Danbury, Conn.: Grolier Incorporated.

Ferkiss, V.C. **Futurology: Promise, Performance, Prospet.** Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1977.

Gannon, P.J. **The Republic of Korea.** A.A.C.R.A.O. World Education Series, 1985.

German Democratic Republic. **Improvement of Secondary Education: Policies, Objectives, Structures, Content and Methods** . A reply to the questionnaire in preparation to the International Conference on Education. Geneva: December, 1986.

Gunatilleke, G. (ed.). **Migration of Asian Workers to the Arab World.** Tokyo: United Nations University, 1986.

Hale, W. **The Political and Economic Development of Modern Turkey.** London: Croom Helm, 1981.

Haussman, F. and J. Haar, **Education in Brazil.** Hamden, Conn.: Archon Books, 1975.

Heyneman, S. **Investment in Indian Education: Uneconomic?.** World Bank, Staff Working Paper No. 327. Washington, D.C.: The World Bank, 1979.

Heyneman, S. and I. Fagerlind (eds.). **University Examinations and Standardized Testing: Principles, Experiments and Policies.** World Bank Technical Paper No. 78. Washington, D.C.: The World Bank, 1988.

Hierouymi, O. (ed.). **Technology and International Relations.** London: Macmillan Press, 1987.

Hinton, W. **Fanshen.** New York: Vantage Books, 1966.

-----. **Iron Oxen.** New York: Vantage Books, 1970.

Hirsch, Jr., E.D. **Cultural Literacy; What Every American Needs to Know.** Boston: Houghton Mifflin, 1987.

Jayasnaiya, J. **Education in Korea: A Third World Success Story.** Seoul: Korean National Commission for UNESCO, 1983.

Kobayashi, F. **Education in Building Chinese Socialism.** Tokyo: Institute of Developing Economics, 1976.

Löfstedt, J.I. **Educational Planning in China.** Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1986.

Marklund, S. **The Democratization of Education in Sweden** (A UNESCO Case Study). Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1980.

-----. **Educational Administration and Educational Development.** Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1979.

Marklund, S. and G. Bergendal, **Trends in Swedish Educational Policy,** Translated by Kayfetz, V. Stockholm: The Swedish Institute, 1979.

Mazamias, A. **Education and The Quest for Modernity in Turkey.** London: George Allen and Unwin, 1966.

National Commission on Execllence in Education. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

Office of Technology Assessment. **Global Models; World Futures and Public Policy**. Washington, D.C.: Congress of The U.S.A., N.D.

Organization of Economic Cooperation and Development. **Mediterranean Regional Project, Country Reports: Turkey.** Paris: OECD, 1965.

Ozman, H. and S. Craver, **Philosophical Foundations of Education,** Third Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1986.

Postlethwaite, T.N. (ed.). **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education.** Oxford: Permagon Press, 1987.

Razik, T. **Looking Beyond A Nation at Risk**. (An unpublished special study prepared to be used for the purpose of the present study).

Samii, A. M. Vaghefi, and D. Nonrasteh. **Systems of Higher Education: Iran**. New York: Interbook, 1978.

Sleman, J. (ed.). **Education and Political Development**. Princeton: Princeton University Press, 1965.

Soroos, M.S. **Beyond Sovereignty; The Challenge of Global Policy.** Columbia, S.C.: University of Southern Carolina Press, 1986.

Szyliowicz, J. **Education and Modernization in the Middle East**. Ithace, N.Y.: Cornell University Press, 1971.

——. **"Technology and International Relations.** New York: Praeger, 1981.

Tilak, J. **Educational Finances in India**. New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration, 1987.

Toffler, A. **Future Shock**. London: Pan Books, 1970.

——. **Preview and Premise**, London: Pan Books, 1983.

Unger, J. **Education Under Mao: Class and Competition in Conton Schools, 1960-80**. New York: Columbia University Press, 1982.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **UNESCO Statistical Yearbooks.** Paris: UNESCO, 1966, 1978/1979, 1987.

The World Bank. **China: Socialist Economic Development**. Washington, D.C.: The World Bank, 1983.

Yar-Shater, E. (ed.). **Man Faces the Seventies.** New York: Praeger, 1971.

Zahlan, A. **Future Manpower Needs of The Arab World.** Arab Thought Forum 21st. Education Project. Amman: Arab Thought Forum, 1988.

Periodicals:

Case, A. "Vision of an Iconoclast: Development of Telematics", **Financial Times**, 25 November 1987.

Don ward, M. and Harold Guetzkow. "Toward Integrated Global Models: From Economic Engineering to Social Modeling", **Journal of Policy Modeling**, 3, 1979, pp. 445-446.

Elliot, J. Chhabria Returns to India for Future Growth", **Financial Times**, 11 April 1985.

Entassar, N. "Educational Reforms in Iran: Cultural Revolution and Anti-Intellectualism?", **Journal of South Asian and Middle Eastern Studies**, 1984, pp. 47-64.

Haubert, M. "Adult Education and Grass Roots Organization in Latin America: The Contribution of the International Co-operative University", **Int. Labor Review**, 125, 1986, pp. 177-192.

Husen, T. "The Swedish School Reforms; Trends and Issues", **Int. Journal of Educational Research**, 12(2), 1988, pp. 145-154.

Lasswell, J.I. "The Promise of the World Order Modelling Movement", **World Politics**, 29 (3), 1977, pp. 425-437.

Szyliowicz, J. "Continuity and Change in Turkey's Educational Policies", **Journal of Turkish Studies**, 8, 1984, pp. 241-250.

Webb, S. "Why Bioscience Trail Led Swedes to India", **Financial Times**, 5 February 1987.

Wilson, B. "When Technology Enhances Teaching", **The American Education**. (Winter 1986), pp. 1-11.

Zahlan, A. "Migrattory Labour in the Arab World", **Third World Quarterly**, 6, 1984, 981-992.

Conferences

Metwally, M., F. Mina, and K. Abou-Haggar. **The Examination System in Sweden**. A paper presented to the Second Conference of the Egyptian Education Society in the U.K., London, March 1978.

البَـــابُ الثّالِــثْ*

تَجارُب تطوير التَعليم في البُلدَان النّامية

(*) أعد هذا الباب **الدكتور أنطوان زحلان** . استاذ الفيزياء بالجامعة الأمريكية في بيروت سابقاً ، وخبير في التخطيط العلمي والتربوي وتنمية الطاقة البشرية حالياً . مع اضافة خاصة للدكتور **محي الدين توق** ، عميد كلية التربية بجامعة الإمارات العربية ، في ضوء زياراته الميدانية لبعض الأقطار.



٣ - ١ مقــدمــة

تـهـدف هذه الدراسات إلى الاستفادة من الخبرات المتعددة والمتنوعة لدول العالم الثالث في مجـال تـطـو يـر التعليم . وعلى الرغم من أنه ليس ثمة مجتمعان متشابهان بصورة تسمح لنا بالنقل المبـاشر للخبـرات ، إلا ان كافة المجتمعات تواجه تحديات متشابهة ، كما أن الوسائل المتاحة لمجابـهـة هـذه الـتحديات محدودة . ان دراسات الخبرات الثقافية المختلفة توسع من مداركنا ، وتدفع إلى المقدمة بامكانات جديدة ، وتنبهنا إلى الصعوبات والمخاطر المحتملة .

وتـتـشـابـه دول الـعـالـم الثالث في العديد من الخصائص : فكل منها عانت من الامبريالية الأوروبـيـة والـتـفـوق الـتكنولوجي للغرب . وقد بدا واضحاً في وقت مبكر من هذه المواجهة مع الـغرب لقادة العالم الثالث ان المهارات الجديدة والمعرفة هما من أهم ما يحتاجهما العالم الثالث لمواجـهـة الـتـحـديات التي يجابهونها . ومن ثم فقد احتل التعليم أهمية مركزية كوسيلة أساسية لـتـأمين الخلاص الوطني . وقد استطاع عدد محدود من بلدان العالم الثالث أن يستجيب بسرعة كافية ، وبكفاءة ، وشكل مناسب لاحتواء التهديد الخارجي والتغلب عليه . وقد كانت اليابان هي الاستثناء .

وقـد أفـضـت الحرب الـعـالمـيـة الثانية إلى اعادة ترتيب النظام العالمي . فقد حطمت القوى الأوروبـيـة الامـبـريـالـيـة بـعـضـهـا الـبعض ، ومنح هذا العالم الثالث فرصاً محدودة لالتقاط الأنـفـاس . و يـتعلق هذا التقرير بالفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية . وقد تم اختيار ستة دول مـن الـعـالـم الـثالث لوضعها تحت مجهر الفحص هي : الصين ، والهند ، وكوريا الجنوبية ، والـبـرازيـل ، وايـران ، وتـركـيـا . وتـتسم هذه البلدان بالتباين الشديد في خصائصها وتاريخها ،

وثقافتها . فالصين والهند هما أكبر دولتان في العالم . فهما يمثلان ٣٥٪ من اجمالي الجنس البشري . فالصين تتمتع بتاريخ سياسي طويل وتقاليد ثقافية عريقة في ظل دولة موحدة . أما الهند فهي تتسم بكونها شبه قارة مكونة من دول صغيرة متصارعة متعددة الأجناس والثقافات . ومن ناحية أخرى ، فإن الصين دولة شيوعية تعيش في ظل نظام الحزب الواحد ، على حين أن الهند هي جمهورية ديمقراطية تعددية . فضلاً عن ذلك فكلا البلدين يتسمان باقتصاد معقد ، فعلى الرغم من أن متوسط دخل الفرد فيهما يقل عن ثلاثمائة دولار سنوياً إلا أن كلاهما قد أطلقتا بنجاح صواريخ نووية عابرة للقارات ، كما تقومان ببرنامج ضخم للبحث والتنمية .

أما البرازيل فهي مستعمرة أوروبية سابقة تتسم بكونها مجتمع معقد وبالتعددية العرقية . وهي بحجم سكانها البالغ ١٤٠ مليون نسمة أكبر من أي بلد عربي ، وسكانها أقل عدداً من البلدان العربية مجتمعة (٢٠٠ مليون) . وقد عرفت البرازيل تاريخاً غير مستقر يتأرجح بين الدكتاتوريات العسكرية والديمقراطيات الضعيفة . وعلى الرغم من اتساعها الشاسع وغناها واحتمالاته ، فإن اقتصادها السياسي يجمع بين الغنى الفاحش والفقر المدقع .

أما كوريا فقد عانت وتعاني من الامبريالية اليابانية ، وانقسام البلاد الى شطرين شمالي وجنوبي . وقد عانت كوريا بشطريها من حرب مريرة في خمسينات هذا القرن . ومن العسير تصور أي شعب عانى ضائقة مادية واقتصادية أكثر من الشعب الكوري . وعلى الرغم من ذلك ، فقد استطاعت كوريا الجنوبية وفي خلال جيل واحد أن تتبنى عدداً من السياسات التي أهلتها لأن تصبح دولة صناعية حديثة قبل نهاية هذا القرن .

أما ايران وتركيا فهما دولتان اسلاميتان ، وكلتاهما قد ورثتا تراث امبريالي عظيم وشاركتا في ميراثنا التاريخي . وكل من كوريا الجنوبية وايران وتركيا لديها حجم سكاني مماثل لحجم سكان مصر .

وقد كانت كل من هذه الدول الست في أعقاب الحرب العظمى الثانية ، تمتلك نظاماً تعليمياً محدوداً جداً . فعلى الرغم من أن كل منها كانت تعاني من درجة عالية من تفش الجهل ، إلا أن حكوماتها كانت على وعي تام بأهمية التعليم . كما أنها كانت على وعي بالأهمية القصوى للتخصص والمستوى المهاري للقوى العاملة . وقد أجبرت محدودية الموارد المالية المتاحة هذه الدول على اتخاذ قرارات سياسية صعبة . فلم يكن لدى أي منها الموارد المالية التي تسمح لها بادخال جميع الأطفال المدارس الابتدائية ، أو التوسع في التعليم الثانوي والجامعي بما يمكن أن يواجه الطلب عليهما . كما اكتشفت معظم هذه البلدان أن العلاقة بين التعليم والتدريب والعائد الاقتصادي أكثر تعقيداً بكثير عن تصوراتها الأولية . فقد استغرق تحقيق عائد اقتصادي من الاستثمار في التعليم عدة عقود من الزمن .

ان التنمية في حد ذاتها هي عملية ثورية . فضلاً عن أن العديد من حكومات العالم الثالث كانت هي ذاتها من مؤيدي الثورات الوطنية . على أن العملية الثورية في مجال التعليم تحدث في مناخ دولي صعب ومتغير. فمنذ خمسينات هذا القرن ، ودول العالم الثالث تلمس تغيراً في شروط التبادل التجاري الدولي في غير صالحها . فقد أفضت التغيرات الواسعة في العلوم الزراعية إلى فقدان هذه الدول لميزة العمل الرخيص والتكنولوجيا البسيطة لصالح تلك الدول التي لديها عمالة ماهرة وتكنولوجيا متقدمة . كما زادت التغيرات الرهيبة في كافة قطاعات الاقتصاد من صعوبة سد الفجوة التكنولوجية بين الدول النامية والدول الصناعية . و يعود مصدر هذه الصعوبة إلى الاستثمارات ، والعمالة الماهرة ، ورأس المال والأسواق . وقد ضاعف من حجم المشكلة النمو المتسارع للسكان في الدول المتخلفة . ومع أن نمو السكان يعتمد على التعليم ، فإن انخفاض معدل نمو السكان يعتمد على عدد سنوات التعليم المتاحة للاناث . وقد استطاعت حكومة الصين فقط أن تنفذ سياسات لا تحظى بتأييد شعبي لتحد من عدد الأطفال لكل أسرة . كما حاولت حكومة السيدة أنديرا غاندي في الهند أن تنفذ بعض هذه السياسات ولكنها كانت غير فعالة ومؤقتة . ان النمو المتزايد للسكان هو أحد أهم المشاكل التي تواجه المجتمع العربي .

و بالاضافة إلى المشكلات المالية والتنظيمية المرتبطة ببناء نظام التعليم من أساسه ، فإن هناك أيضاً البعد السياسي للمشكلة فالمجتمعات التي تشيع فيها الأمية ، ينخفض فيها الانتاج الفكري و يتمركز الاقتصاد حول مستوى الكفاف تتسم بصفة عامة بالمحافظة الشديدة . في مثل هذه البلدان تكون المشاركة السياسية ظاهرية ، و يفضي انخراط الصغار في التعليم الثانوي والجامعات إلى تزايد وعيهم بالحقائق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لواقع مجتمعاتهم . فالجامعات بحكم طبيعتها تهدف إلى تنمية التفكير النقدي . وتمثل استجابة الطلاب مقياساً لفعالية العملية التعليمية . وغني عن القول ، ان المواجهة بين الأفكار الجديدة والنظام القديم الراسخ تنتج عن ذلك . وتتخذ السلطات وجهة نظر مختلفة من هذه الأحداث . فبصفة عامة تفضل السلطة السياسية أن يكون لديها قوة عمل ماهرة يمكنها أن تضطلع بمهمة تنفيذ برامج التنمية دون أن تضع قوة العمل هذه أفعال السلطة أو تخضع سياستها موضع التحليل النقدي .

ان القهر والاضرابات ، والمظاهرات ، واعتقال الأساتذة والطلاب هي واحدة من الملامح العامة لمجتمعات العالم الثالث . فحكومات هذه الدول تجد نفسها بين شقي الرحى ، بحاجتها الملحة للخبراء والمهارات من ناحية و بالعجز في الموارد المالية والنتائج غير المباشرة وغير المرغوب فيها للتعليم من ناحية أخرى ، أي تحدي السلطة . وتاريخ التعليم في العالم الثالث خلال العقود الأربعة الماضية ما هو إلا قصة الكيفية التي حاولت بها الحكومات أن تغلق الدائرة وكيف استجابت الصفوات الجديدة والمجتمع بصفة عامة لهذه المحاولات . وهناك قليل من الشك - باستثناء حالات نادرة - في أن الحكومات تقبض بيدها على كافة المفاتيح ، فالسيطرة

الشاملة على الجوانب الادارية والسياسية ، والمالية للنظام التعليمي قد وضعت كل العناصر الهامة في يد القوة السياسية . وقد تباين إلى حد كبير مدى استخدام الأساليب القمعية المكشوفة أو المستترة من بلد إلى آخر.

وتعكس الدول الستة المختارة في هذه الدراسة الظروف المختلفة التي عرفها العالم العربي . فالهند تقدم نموذجاً تتسم فيه درجة حرارة التحدي بصفة عامة بالبرود ، على حين تمثل كوريا الجنوبية والبرازيل وتركيا ، نماذج لحالات المواجهة الساخنة . أما الصين وحيث يقبض الحزب الواحد على مقاليد أمور العملية التعليمية فقد أفضى ذلك إلى نتائج وخيمة خلال الثورة الثقافية . وفي ايران استطاع جهاز الأمن السري (سافاك) أن يوجه ضربات ساحقة أفضت إلى اصابة النظام التعليمي بالعنة ، وتزايد وقع هذه القوى منذ ثورة خوميني .

وبصفة عامة ، فقد تمت السيطرة على الحركة الطلابية النشيطة خلال الخمسينات والستينات بواسطة وسائل متعددة . ان عدم وجود حقوق للانسان في معظم دول العالم الثالث قد سهل ممارسة أعمال القمع على نطاق واسع . ففي عديد من البلدان لا تتمتع أجهزة الأمن بوفرة في عملائها بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فحسب بل انها تستطيع أن تعترض على تعيين أعضاء هيئة التدريس . ففي عدد من البلدان ، ترفض هذه تعيين المتمردين في وظائف التعليم الجامعي ولا يسمح لهم بالحصول على جوازات سفر. وعلى الرغم من أن عدد الطلاب الجامعيين قد تزايد عشرين مرة في دول العالم الثالث خلال الفترة من ١٩٥٠-١٩٨٥ ، فإن الاضطرابات الطلابية الجادة أضحت في ذمة التاريخ . وفي الحالات المحددة التي فشل فيها القهر، لجأت السلطات إلى استخدام أساليب وحشية لقمع الاضطرابات الطلابية الوليدة .

وقد اتسمت المواجهات السياسية في عقدي الخمسينات والستينات بالبساطة والسذاجة . ومنذ ذلك الحين ، فإن معظم دول العالم الثالث قد نوعت اقتصادياتها وظهر إلى حيز الوجود عدد كبير من الحركات السياسية والدينية والعرقية ، بالاضافة إلى مصالح طبقية جديدة . وقد انضمت التشابكات الجديدة ، وادراك مدى عمق التحديات التي ينبغي مواجهتها إلى تغير ادراك الصفوة لدورها . كما قدمت الهجرة الدولية لقوة العمل مخرجاً لخريجي الجامعات غير الراضين عن الأوضاع . وقد أفضى ذلك إلى خفوت حدة المواجهة بين الصفوات الصاعدة والسلطات القائمة . و يشير تاريخ الحركات الطلابية في أوروبا وأمريكا واليابان بوضوح إلى أن هذا الهدوء هدوء وقتي فقط .

وربما تكون السياسات التي تبنتها حكومات دول العالم الثالث تجاه التعليم قد أكسبت هذه الحكومات فترة لالتقاط الأنفاس . ولكن هذه العملية من وجه آخر قد أثرت بشكل حاد في النظام التعليمي واصابته بحالة من الشلل . ان نوعية التعليم في دول بوليسية يفتقر سكانها إلى

أبسط الحقوق الانسانية تتسم بالتواضع الشديدة لدرجة أن معظم الخريجين يتم اعدادهم للعمل كآلات . ولما كانت القدرة على الخلق هي المحرك الأساسي للنظم الاقتصادية ، فإن النظم التعليمية التي تفرز مجرد آلات تكون غير مؤهلة لمواجهة الصعوبات التي سيمليها القرن القادم .

وعلى ذلك فإن التحدي الحقيقي يكمن في السؤال التالي : كيف يمكن بناء نظام تعليمي يشجع على الابتكار وفي ذات الوقت يستطيع تجنب تهديد القوة السياسية . وهذه ليست بالمشكلة الجديدة . ان جرعة قديمة من الاقدام المتبادل والتسامح هي بمثابة وصفة مضادة للسلوك الانتحاري . و يبدو أن كل من الأ رجنتين والبرازيل وكوريا الجنوبية وتركيا تحاول أن ترسي دعائم مناخ أكثر تسامحاً في الوقت الحاضر .

ان التفاعل بين التغيرات الاقتصادية والسياسية والتعليمية يفضي إلى عدد لا متناهي من الاحتمالات . فالمرحلة التي نعيش فيها تمثل مرحلة تحول من نظام اجتماعي إلى نظام آخر . وتعتمد الصورة النهائية لعملية التحول هذه إلى حد بعيد على توزيع الثروة وأعقبية التكلفة المطلوبة للاستثمارات . ومن بين الست دول المختارة للدراسة هنا ، فإن كوريا الجنوبية فقط ، تبدو الدولة الوحيدة المؤهلة للخروج من مرحلة التحول هذه . أما الاخروات ، وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي أحرزته ، لا تزال تواجه مشكلات صعبة . فكوريا الجنوبية هي الدولة الوحيدة التي حققت انخراطاً كاملاً في التعليم الابتدائي (١٩٦٢) والتي طورت بنجاح قوة عاملة فعالة ومنتجة وماهرة . وربما كان لنظامها التعليمي الراسخ دوراً هاماً في هذه العملية .

وفي ضوء تنوع وغنى الموضوع من ناحية وأهداف مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي من ناحية أخرى ، فقد كان من الضروري أن توجه هذه الدراسة نحو أهداف ملموسة . ومن ثمة فقد تقرر أن تركز هذه الدراسة اهتمامها على ملامح التطور التعليمي التي يمكن أن تتيح فرصة التحليل المقارن . وعلى ذلك فإن التأثيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية سوف تأخذ بعين الاعتبار في ضوء السياسات العامة المتبناة نحو محو الأمية ، والتعليم الابتدائي والثانوي والجامعي . ولقد حاولنا من ثمة أن نلقي الضوء على الأحداث السياسية والاقتصادية الأساسية بالإضافة إلى اسهامات أولياء الأمور والحكومات المحلية فيما يعد بصفة عامة مسئولية الحكومة المركزية أو الفيدرالية . ومن سوء الطالع ، أن شريحة أساسية من النظام التعليمي ، التعليم المستمر ، كان لابد من اغفاله . ان سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي قد أفضت إلى تطورات سريعة في مجال فرص التعليم في المجال الوظيفي في كل المجتمعات الصناعية ، بغض النظر عن توجهاته الأ يديولوجية . ويمثل التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة بعض التجسيدات النظامية في الحرب ضدها . وعلى الرغم من أن بعض دول العالم الثالث قد تبنت تكنولوجيا التعلم عن بعد ، فإنها هنا قد مثلت مجرد توسع في برامج التعليم التقليدية القائمة . ان مفهوم التعليم المستمر مازال غائباً في هذه الدول .

٣ ـ ٢ مفاهيم وفلسفات التعليم

تتسم الأنساق التعليمية بكونها نظماً اجتماعية معقدة تتباين أهدافها المتنوعة عبر الزمن . ومن ثمة فإن فلسفة تعليمية معينة يمكن أن تسيطر على مجتمع ما في أي فترة زمنية محددة . وهناك ثلاث وجهات نظر أساسية حول هذا الموضوع . أولها هي أكثرها محافظة : في وجهة النظر هذه ينظر إلى التعليم بوصفه أداة حفاظ على الثقافة ونقلها . و يكون التركيز هنا على المجتمع والثقافة . أما وجهة النظر الثانية فهي أكثرها ليبرالية وهي تذهب إلى أن التعليم هو العملية التي تمكن المجتمع من خلال أفراده من أن يحقق أمانيه المحتملة . وهنا يكون التركيز على الرجال والنساء ، كمعيار للأشياء جميعاً . وثالث وجهات النظر هذه هي وجهة النظر التنموية ، وهي تذهب إلى أن هدف التعليم هو خلق القوى العاملة التي يتطلبها تحقيق الأهداف القومية .

ومن الممكن أن نعثر على تنويعات متعددة ، داخل كل من هذه المفاهيم المذكورة عن التعليم . ففي أفضل صورة فإن اتجاه الحفاظ على الثقافة يلهم غالباً درجة عالية من الخلق والابتكار في الفنون والعلوم . ويمكن أن نرى ذلك في تلك الفترات التاريخية التي وصلت فيها الحضارة العربية إلى أوج عظمتها وأوروبا في العصور الوسطى . وبالمثل ، فإن الاتجاه الليبرالي في التعليم قد حقق انجازات عظيمة في الثقافة اليونانية أو الاغريقية وعصر النهضة . أما الاتجاه التطوري فقد بدأ يبزغ نجمه منذ مطلع القرن التاسع عشر ومازال في صعود منذ أن أصبحت أهمية تطبيق نتائج العلم والتكنولوجيا واضحة للعيان .

وتنطوي كل من هذه الأنماط أو الاتجاهات الثلاثة على اختلافات في الولاء للمؤسسة الدينية ، للفرد والمجتمع ، والدولة والمجتمع . ففي اطار كل من الاتجاهين الليبرالي والتطوري ينشأ نوع من التوتر بين الفرد والمجتمع من ناحية والدولة والمجتمع من ناحية أخرى . أما في التقليد الليبرالي فإن درجة التوتر تكون أقل حدة ، كما أنها تميل أكثر لصالح الفرد . على حين أن المنحى يوجد استقطاب حاد في اطار المنحى التطوري في التعليم ، مع ميل في العديد من البلدان لتعظيم دور الدولة بوصفها المضطلع الأساسي بشئون الحياة . فقد تبنت النظم الفاشستية في ألمانيا وايطاليا واسبانيا خلال عشرينات وثلاثينات هذا القرن مثل هذه الفلسفة . كما تفرض الأيديولوجية الشيوعية دوجماطيقية الدولة . أما الدول الرأسمالية الغنية والناضجة فقد سمحت بتعايش الفلسفات الثلاث معاً . على أن نسبة انخراط الطلاب في ظل كل من هذه الأنظمة تتباين من وقت لآخر . فضلاً عن ذلك ، فإن الاختلافات تتضاءل في الممارسة الواقعية بين هذه الاتجاهات الفلسفية . وفي الواقع فإن كلاً من هذه النظم التعليمية الفرعية هو عبارة عن توليفة أو مزيج من الاتجاهات الثلاث . ومن الطبيعي أن يتباين تركيب هذه التوليفة . فعلى حين تصر المدارس التي تتبع الكنائس على التعليم الديني تقدم المدارس العلمانية ذات المنحى

التطوري مناهج دراسية في التربية الأخلاقية . على أن كافة المدارس تؤكد على اكتساب المهارات والتعليم الموجه نحو الحياة العملية . و بالمقارنة ، فإن المدارس الدينية في القرن الثامن عشر مثلها في ذلك مثل المدارس الإسلامية ركزت جل اهتمامها على التعليم الديني .

أما في دول العالم الثالث ، فإن الاتجاه التطوري يسيطر على النظام التعليمي على كافة مستو ياته . وهنا فإننا نجد تركيزاً كبيراً على المنفعة والعوائد الاقتصادية . وعلى ذلك فإن النزعة المحافظة لم يتم استبعادها بل تم احتوائها في ظل الشعارات الرنانة . على أن هناك قليلاً من الشك في استمراريتها . وتشهد هذه النزعة المحافظة في التعليم تصاعداً في ايران وتركيا وكافة الدول العربية .

وتأتي كل من هذه النظم الفلسفية بنوع معين من الخبراء إلى المقدمة . ففي النظام المحافظ لعب رجال الدين والعلماء الدينيون دور المصممين والمدرسين . أما في الاتجاه الليبرالي فإن المعلم المحترف – وهو مزيج من الفيلسوف وعالم النفس ذو الاتجاهات الإنسانية – هو المصمم والمدرس النموذجي . في حين أن الاقتصادي هو مهندس العملية التعليمية في الاتجاه التطوري وتفرض الأهداف الغائية للنظام التعليمي وجود المدرس المتخصص .

وكلما ازداد نضج المجتمعات ، ازدادت ادراكاً لمدى التعقد الشديد للعملية التعليمية وللعلاقة بين التعليم والطالب والمجتمع . وقد تبنت الدول المستقلة حديثاً بصفة عامة اتجاهات تبسيطية ومتسلطة في هذا المجال . ففي الصين وكوريا الجنوبية ، وتركيا والبرازيل ، تحاول الأنظمة السياسية أن تقر رؤيتها الخاصة للفلسفة التطورية . أما في ايران فقد انتصرت العناصر المحافظة على نظام الشاه الذي كان يؤيد اتجاهاً تطورياً . ومن سوء الحظ ، أن الثورة الإسلامية في ايران ما تزال في طور الحداثة بحيث يستحيل تقييم آثارها بصورة موضوعية . ولن يكون هذا ممكناً قبل نهاية هذا القرن على أقرب تقدير .

وليس من العسير اكتشاف الأسباب العديدة التي تجعل حكومات العالم الثالث تؤيد المنحى التطوري التبسيطي . ففي المقام الأول فإن معظم هذه الحكومات ليست مستقرة سياسياً . فقد شرعت هذه الحكومات في انجاز مشروعات تنمو ية طموحة ، ولكنها بصفة عامة تفتقر إلى الخبرات الضرورية كما تتفشى فيها الممارسات الفاسدة . فضلاً عن ذلك فإنها ضعيفة اقتصادياً وتابعة . والذين يملكون مقاليد الأمور في الدول المتخلفة يسعون إلى الحصول على اجابات سهلة لمشكلات معقدة . فالاحتجاج المظهري أو الحقيقي لايمكن التسامح معه ، ولذا يجب القضاء عليه . ولذلك فإنه اذا ما سيطر الاتجاه المحافظ فإنه يسعى إلى القضاء على مؤيدي الاتجاهين الآخرين والعكس صحيح . و يفضي هذا النمط من السلوك إلى تبني مواقف جامدة

ومتطرفة - كما كان الحال في محاولات أتاتورك لاصلاح التعليم في تركيا ، والثورة الثقافية في الصين - والتي كانت حصيلتها غير منتجة .

ان وجهة النظر التطورية هي وجهة النظر السائدة في كل البلدان موضع الدراسة باستثناء ايران . وليس هناك تقاليد ليبرالية في أي من هذه البلدان الستة . ان الفكرة التي مؤداها أن الإنسان معيار الأشياء جميعاً هي فكرة بغيضة في هذه المجتمعات . ولابد أن المتطلبات الاقتصادية والعسكرية للحياة اليومية في ايران قد حقنت النظام بجرعة قوية من البرجماتية . وبالمثل ، فإن الضغوط المستمرة للأنظمة المحافظة قد أجبرت الحكومات على أن تقدم تنازلات ضمنية في الدول الخمس الأخرى .

٣ ـ ٣ الصـــين

ينص الدستور الصيني على أن التعليم حق لكل المواطنين ، وان التعليم يجب أن يمتزج بالتوجه البروليتاري والعمل البدني . وقد شهد قطاع التعليم نمواً متعاظماً منذ ثورة ١٩٤٩ . فقد تزايد عدد التلاميذ في التعليم الابتدائي سبع مرات وفي التعليم الثانوي خمسين مرة . على حين تزايد طلاب الجامعات ثمانية عشر مثلاً . وقد صاحب ذلك انخفاضاً في الأمية بين ما يقرب من ٨٠٪ عام ١٩٤٩ إلى حوالى ٣٤٪ من السكان في عام ١٩٨٠ . وباستثناء الفترة التي شهدت فيها الصين الثورة الثقافية ١٩٦٦-١٩٧٦ ، فإن المبادىء الاشتراكية الخاصة بتكافؤ الفرص التعليمية قد لعبت دوراً أقل مما كان متوقعاً . فالعديد من المدارس ما يزال يتم تمويله من مصادر محلية ويدار بواسطة الحكومات المحلية وفقاً عما يطلق عليه « نظام مينبان » (Minban System) وينتج عن ذلك تبايناً واضحاً في الامكانات بين الأقاليم الفقيرة وتلك الغنية . فقد وجدت الحكومة خلال فترة القفزة العظيمة إلى الأمام ، وفي الوقت الراهن ، انه لابد لها من أن تقتصد في العملية التعليمية عن طريق توزيع أفضل المدرسين والطلاب على المدارس الأساسية (Key Schools) .

٣ ـ ٣ ـ ١ آثار الثورة الثقافية

يمثل التناقض بين الدرجة العالية للانخراط في التعليم بين تلاميذ المراحل الابتدائية والثانوية -والذي يعتبر عالياً بالمعايير الدولية وبالمقارنة بالدول المتخلفة- وانخفاض نسبة الانخراط في التعليم الجامعي أحد الملامح المميزة للنظام التعليمي الصيني . ويلخص هذا الجدول رقم (١٩) والذي يقارن بين الصين وعدد من الدول الأخرى في عام ١٩٧٩ بالنسبة للسكان فوق ٢٥ سنة من العمر . وتعتبر الثورة الثقافية ١٩٦٦-١٩٧٦ مسئولة إلى حد كبير عن المشكلات التي يواجهها التعليم العالي في الصين اليوم . وقد حاولت الثورة الثقافية والتي كان لديها برنامجاً لنشر التعليم توسيع قاعدة التعليم الابتدائي وإلى حد ما التعليم الثانوي . ولكنها ناصبت التعليم الجامعي العداء الشديد الذي نظرت اليه بوصفه صفوياً ويتعارض مع مبادىء ماو التي كانت تسعى إلى مزج الدراسة بالعمل البدني . وبناء عليه فقد كان الطلاب مجبرين على قضاء مدة سنتين يمارسون فيها العمل البدني قبل الالتحاق بالجامعة . وقد أفضى ذلك إلى أن برامج الدراسة بالجامعات أصبحت عرضة للضغوط السياسية وقد تم استبدال العديد من المحاضرين الذين اقتضى الأمر اعادة تعليمهم أو بالأحرى تربيتهم سياسياً . فضلاً عن ذلك فقد أراد أولئك الذين كانوا يملكون مقاليد القوة في تلك الفترة مزج التعليم الثانوي بالعمل اليدوي -

مما أدى إلى اغلاق العديد من المدارس الفنية . واستند النظام التعليمي على عدم تشجيع نظام الامتحانات ، واعتمد القبول في الجامعات على قدر ولاء أسرة الطالب سياسياً للحزب . على أن آثار هذا النظام كانت أكثر فداحة في التعليم العالي . فعلى حين أن بعض المدارس قد أغلقت أبوابها لعدد من السنين ، فإن بعض الجامعات قد أغلقت نهائياً . فبينما ارتفعت نسبة الطلاب في المرحلة الثانوية من ١٦٪ إلى ٤٦٪ في الفترة ١٩٦٥-١٩٧٦ ، ظلت نسبة قيد طلاب الجامعات على ما هي عليه تقريباً ابان الفترة ذاتها - من ١٤٪ إلى ١٦٪ في الفئات العمرية في عمر التعليم الجامعي - وهي نفس النسبة التي كانت عليها قبل عشرين سنة خلت .

جدول رقم (١٩)
التوزيع النسبي للسكان وفقاً لمستويات الانجاز التعليمي في الصين والهند وتايلاند في عام ١٩٧٩*

البلـــد	نسبة السكان ٢٥ سنة فأكثر الذين تلقوا			
	لا تعليم رسمي	تعليم ابتدائي	تعليم ثانوي	تعليم عالي
الصين	٣٨	٤٧	١٤	,٧
الهند	٧٢	٢٣	٤	١,١
تايلاند	٣٤	٦١	٤	١,١

(*) المصدر The World Bank .

وقد أفضى ذلك إلى أنه على حين أن الصين تتمتع بنسبة كبيرة من غير الأميين بمقارنتها بالدول المتخلفة الأخرى (٦٦٪ مقارنة بما بين ٢١٪ و ٣٣٪ في الهند) فإنها تعاني من نقص مزمن في القوى العاملة الماهرة . فأولئك الذين تلقوا تعليماً يجاوز المرحلة الاعدادية لا يتجاوزون ١,٨٪ من القوى العاملة . فالصين تستخدم عدداً أقل كثيراً من المهندسين والمديرين لكل مستخدم بالمقارنة بالدول النامية الأخرى . وبالتحديد حوالى ٣٧ مهندساً ومديراً لكل ألف مستخدم مقارناً بحوالى ٨٧ منهم لكل مستخدم في الدول المتخلفة الأخرى . ففي مجال الصناعة ، يكون العجز على أشده في العمالة الماهرة في مجال العقول الالكترونية والمهندسين المدنيين . على أن هناك ندرة أكثر نسبياً في قطاع الزراعة الذي يستخدم حوالى ثلاثة أرباع القوى العاملة . لقد أدت الثورة الثقافية ليس فقط إلى العجز الكمي في عدد العمال المدنيين ، ولكن أيضاً في كيفهم ، وقد أفضى ذلك إلى أن عدداً كبيراً من ذوي المهارات هم الآن من كبار السن . ويمثل العجز في العمالة الماهرة عائقاً أساسياً للنمو الاقتصادي في المستقبل . فبرنامج

التنمية الحالي يقتضي وجود ١,٢ مليون عامل ماهر سنوياً وحتى عام ١٩٩٠، على أن المتاح حالياً لا يمثل سوى ثلث المطلوب. و يزيد من تعقد مشكلة العجز في العمالة الماهرة هذه، التعقيدات البيروقراطية في توزيع قوة العمل والتي تجعل من العسير على المستخدمين أن يحصلوا على احتياجاتهم من العمالة الماهرة.

٣-٣-٢ النظـــام التعليمـــي

ينقسم النظام التعليمي الصيني إلى عدة مراحل على النحو التالي: ستة سنوات من التعليم الابتدائي متبوعة بثلاث سنوات من التعليم الإعدادي، تنتهي بامتحان يفضي إلى التعليم الثانوي لأولئك الذين ينجحون فيه. أما أولئك الذين يرسبون فيتم توجيههم إلى التعليم الفني. هذا عن النظام التعليمي الرسمي. على أن هناك أيضاً نظاماً للتعليم غير الرسمي ينتظم حول مناهج دراسية لكافة الأعمار وتشرف عليه السلطات المحلية. وقد حاولت الثورة الثقافية تغيير النظام التعليمي الرسمي المستند إلى ٣:٣:٦ سنوات دراسية إلى ٢:٣:٥ سنوات دراسية ولكن هذا التغير كان مؤقتاً.

و ينخرط حوالى ٩٣٪ من الأطفال الصينيين في التعليم الابتدائي. و يعد هذا مستوى عالياً من القبول حتى بالمقارنة مع الدول المتقدمة. على أن ٣٦٪ من التلاميذ يتسربون خلال المرحلة الابتدائية وهم يبقون على ذلك في عداد الأميين، وذلك لأن معرفة القراءة باللغة الصينية تقتضي على الأقل خمس سنوات من الدراسة. وعلى ذلك فإن الأمية ما تزال تمثل مشكلة أساسية في المناطق الريفية. بيد أن هذه النسبة للتسرب تعد منخفضة اذا ما قورنت بالدول المتخلفة الأخرى. وتعد نسبة الطلاب للمدرسين في التعليم الابتدائي بالصين منخفضة جداً حيث تبلغ ١/٢٧ مقارنة بـ١/٣٦ في الدول المتخلفة الأخرى. على أن عدد التلاميذ في الفصول ما يزال كبيراً، وعلى ذلك فإن هذه النسبة المنخفضة تفسر أساساً بعبء العمل المنخفض الذي يقع على كاهل كل مدرس. فالمدرسون عادة يدرسون مادة واحدة، وكثيراً من وقت الدرس يستهلك في العمل البدني. كما أن ما يزيد عن نصف المعلمين بالمرحلة الابتدائية المستخدمين وفقاً لنظام «مينبان» غير مؤهلين رسمياً. على أن معظم المدرسين جادين، كما أن الفصول مزودة جيداً بالكتب الدراسية. و يبدو أن هذه عوامل هامة في النجاح النسبي للتعليم الابتدائي في الصين. وعلى ما يبدو فإن عملية التعلم لا يعوقها كبر حجم الفصل أو تواضع المباني والامكانات.

أما عن التعليم الثانوي، فإن عدد الطلاب المقيدين مرتفع، فحوالى ٤٦٪ ممن هم في عمر الدراسة الثانوية مقيدون بالمدارس مقارنة بمتوسط يبلغ ٢٦٪ في الدول الأخرى. على أن التعليم الفني والمهني ما يزال يعاني من آثار اغلاق ٦٢ ألف معهداً ابان فترة الثورة الثقافية. فالقيد في هذه المدارس ما يزال أقل من المستويات التي كان قد تم تحقيقها قبل بداية الثورة الثقافية.

ففي عام ١٩٧٩ ، على سبيل المثال ، كان ٢,٤٪ من اجمالي التلاميذ المقيدين في المدارس الثانوية يدرسون في المدارس المهنية مقارنة بـ ١٠,٩٪ في الدول النامية الأخرى . وقد أفضى ذلك إلى حالة من عدم التوازن . فالتعليم الثانوي موجه لاعداد الطلاب للدراسة الجامعية ، برغم أن معظم الطلاب في الواقع يتركون التعليم عند نهاية المرحلة الثانوية ليحصلوا على وظائف بدون أي تدريب فني . وعلى الرغم من أن بلداً اشتراكياً يمكنه أن يوجه نظامه التعليمي ليخدم احتياجاته المستقبلية في القوى العاملة ، فإن ذلك نادراً ما حدث في الصين . فاستشراف الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة ظل غير معروف حتى وقت قريب . وهناك نقص حاد في معاهد الزراعة فعلى سبيل المثال ، فإن اقليم موبي (Mubei) والذي يبلغ تعداد سكانه ٢,٦ مليون نسمة لديه معهداً واحداً ، فضلاً عن ذلك فإن برامج تدريب المدرسين غير مناسبة وتجتذب عدداً محدوداً من الخريجين .

أما المدارس الأساسية فتوجد على كافة المستويات التعليمية وهناك أيضاً جامعات « أساسية » مثل جامعتي بكين وكينج هاوا . وكانت هذه المدارس في الخمسينات تتمتع بأفضل الامكانيات وتجتذب أفضل التلاميذ من المدارس المحيطة بها . وقد نظرت اليها السلطات في ذلك الحين على أنها مراكز لتدريب قيادات المستقبل وفي أحيان أخرى كمراكز تدريب لتجارب التعليم . فإذا ما فشلت المدرسة في تأهيل عدد كاف من تلاميذها للالتحاق بالجامعات ، فإن امتيازات التمويل التي كانت تتمتع بها كانت تسحب . وحيث أن التعليم الجامعي كان في ذلك الوقت يعتمد على مدى ولاء أسرة الطالب للحزب ، فإن هذه المدارس لم تجتذب أو تقيد طلاباً من أبناء الطبقة العاملة الذين كانت أسرهم أقل ميلاً للالتحاق بالحزب . كما أصبحت هذه المدارس أكثر انشغالاً بالاعداد لدخول الامتحانات . وقد بدأ الحزب في مطلع الستينات يجرب طريقة الامتحانات المعروفة بالكتاب المفتوح (Open Book Exam) حيث سمح للطلاب باستخدام الكتب أثناء الامتحان بهدف تشجيع التفكير المستقل وتقليل الاعتماد على التذكر . وقد أسفرت التجربة عن أن طلاب ومدرسي المدارس الأساسية هم فقط الذين كانوا على قدر كاف من الذكاء الذي يمكنهم من الاستفادة من هذا النظام .

وقد رغب النظام الجديد الذي صعد إلى مواطن القوة في أعقاب الثورة الثقافية في توسيع نطاق التعليم على كافة المستويات على أن واقع الأمور فرض عليه نتيجة نقص الموارد تخفيض الانفاق على التعليم في المناطق الريفية وتحويل التمويل من المدارس الثانوية العادية إلى المدارس الأساسية . وقد كان النظام الجديد أكثر انتقائية وأكثر توجهاً نحو أسلوب الامتحانات عما كان الأمر عليه قبل الثورة الثقافية .

وهكذا فإنه في عام ١٩٧٧ ، خصصت ٢٠ مدرسة ثانوية متوسطة و٤٧ مدرسة ثانوية كمدارس أساسية في كانتون . وقد تم نقل أفضل المدرسين في المدارس المجاورة لهذه المدارس ،

كما أعفى الطلاب من العمل البدني ، بعكس طلاب المدارس الأخرى والذي كان عليهم أن يعملوا أكثر ليحصلوا على نقود أكثر. وفي كانتون ، كما هو الأمر في المناطق الأخرى ، فإن الاداريين كانوا يهتمون بمعدلات الالتحاق بالجامعة وقد كانت المدارس الأساسية هي أفضل الوسائل لالحاق عدد أكبر من الطلاب بالجامعات .

ومثل هذه المشكلات توجد أيضاً في التعليم الابتدائي والثانوي فمعظم المدرسين مؤهلين تأهيلاً متواضعاً . ففي عام ١٩٨٢ كان ٧٣٪ و ٤٠٪ من مدرسي المدارس الاعدادية والثانوية على التوالي غير مؤهلين للتدريس . وقد كانت نسبة الطلاب للمدرسين ١/١٩ وهي نسبة منخفضة ولكنها تعكس عبء العمل المنخفض الذي يقع على كل مدرس . كما أن الامكانات محدودة للغاية . على أن هذه المشكلة تطفر إلى المقدمة عندما يتعلق الأمر بتدريس العلوم التطبيقية . فمعظم مناهج الدراسة تركز على الرياضيات واللغة الصينية . ويتسم نظام التعليم الثانوي بالكفاءة في حد ذاته ، فبالمقارنة فإن عدداً قليلاً من الطلاب يتسرب خارجاً أو يضطر إلى اعادة تسجيل المناهج الدراسية مرة أخرى .

٣ - ٣ - ٣ التعليم العالي

لم يتخلص نظام التعليم العالي في الصين بعد من آثار الثورة الثقافية ، كما أنه لا يجتذب نسبة عالية من القيد مقارنة بالدول الأخرى . فهناك ١٠,٥ طالباً جامعياً في الصين لكل عشرة آلاف من السكان مقارنة بـ ٦٠ في الهند و ٢٠٠ في الدول المتقدمة . وتعرض معظم الجامعات مناهج دراسية محدودة تركز أساساً على الهندسة والعلوم الطبيعية . ويعكس هذا جزئياً تأثير النظام التعليمي السوفيتي الذي يعتمد على الجامعات المتخصصة تخصصاً دقيقاً أو عالياً . على أنه أيضاً نتائج للطريقة التي تركز فيها المدارس الثانوية على الرياضيات مما يجعل من العسير على الطلاب والمدرسين أن يدرسوا موضوعات مثل الاقتصاد والقانون . ولذلك فإن الصين تعاني من نقص واضح في خريجي كليات التجارة وادارة الأعمال والقانون ، كما يمكنها أن تتوسع في تدريس العلوم الانسانية دون أن تتعرض لمخاطر بطالة الخريجين في هذه المجالات . وقد أفضت الثورة الثقافية إلى أن معظم الأساتذة الذين أصبحوا الآن من كبار السن ، هم الذين يقومون بتدريس مناهج ذات محتوى أكل عليه الدهر وشرب . كما يعاني المشتغلون بالعلوم التطبيقية من صعوبات جمة في الحصول على الامكانات المناسبة لاجراء تجاربهم ، على حين يستطيع طلاب الهندسة استخدام المصانع القريبة لبعض الوقت. ويتسم استخدام أعضاء هيئة التدريس في الصين بصفة عامة بعدم الكفاءة . وينعكس ذلك في النسبة المنخفضة جداً للطلاب والأساتذة والتي تبلغ ٤,٣ طالب لكل استاذ . ومعظم الجامعات تتسم بكبر الحجم وتعتمد الدراسة فيها على الاقامة وهي مكتفية ذاتياً ، كما أنها تنخرط في أنشطة أخرى مثل الطباعة . والعديد من الأساتذة لم يحصلوا على أي تدريب أكاديمي ولا حاجة لهم به . وقد

أوقفت الثورة الثقافية الدراسات العليا لدرجة أن معظم الأساتذة لم يقوموا بأي دراسات عليا. وقد وجد في عشرين جامعة، أن ٧,٨٪ من أساتذتها فقط أكملوا دراساتهم العليا. وتتسم الادارة في التعليم العالي عادة بالعقم، كما أنه من الصعب على أعضاء هيئة التدريس الانتقال ما بين الجامعات.

وفي تقرير للبنك الدولي اعتبر تطوير نظام ثالث للتعليم غير الرسمي أهم انجازات الصين التعليمية. حيث توجد مناهج دراسية بالمراسلة ودراسة لبعض الوقت وجامعات تلفزيونية. ويتسم هذا النظام بالمرونة الشديدة وذلك لأن مصنعاً على سبيل المثال يمكن أن يغير من البرامج التعليمية في الجامعة العمالية بما يتوافق والمهارات التي يحتاجها للتطوير. وتتسم الجامعة التلفزيونية بكونها ذات تكلفة فعالة، فالمصانع المحلية تدفع مرتبات المدرسين، وكان تنظيم البرامج الدراسية يتم مركزياً. ويتم منح العمال اجازات للدراسة، وفي حالات التفرغ الكامل للدراسة يسمح للعامل باجازة لعدة سنوات. ويتسم مستوى العمل بالارتفاع الشديد، كما ينطوي الالتحاق بالوظيفة على امتحان مشابه لذلك الذي يمر به طلاب الجامعات العادية. وبالنظر إلى الوضع الراهن للجامعات الصينية، فإن هذا النظام يجب أن يلعب دوراً أساسياً في تمكين الصين من تدريب مزيد من القوى العاملة الماهرة.

جدول رقم (٢٠)
معاهد التعليم العالي في الصين وفقاً للتخصص في عام ١٩٧٩*

التخصص	اجمالي المعاهد	المعاهد الأساسية
الهندسة	١٩١	٥٤
تدريب المدرسين (التربية)	١٦١	٢
الطب	١٠٧	٦
الزراعة	٥٢	٩
شاملة	٣٣	١٧
التجارة	٢٢	١
الفنون الجميلة	٢٢	١
التربية البدنية	١١	١
اللغات	١٠	٢
الغابات	٩	١
معاهد الأقليات	٩	١
القانون	٦	٢
الاجمالي	٦٣٣	٩٧

(*) المصدر: The World Bank.

جدول رقم (٢١)
خريجو التعليم العالي في الصين وفقاً لتخصصاتهم في عام ١٩٧٩* بالآلاف

الكلية ـ الجامعة	عدد الخريجين
الهندسة	٢١
تدريب المدرسين (التربية)	٢٤
الطب	١٤
العلوم	٦
الزراعة	١١
الآداب	٦
الاقتصاد	٢
التربية البدنية	١
الجملة	٨٥

(*) المصدر The World Bank and UNESCO .

٣ ـ ٣ ـ ٤ تكلفة التعليم

تساهم الحكومات المحلية من خلال « نظام مينبان » والأسرة - التي تدفع عادة المصروفات وتكاليف الكتب الدراسية - لتغطية نفقات التعليم في الصين بقدر أكبر مما هو متوقع في بلد تعيش في ظل نظام اشتراكي . فالحكومة المركزية تساهم بحوالى ٦٤٪ فقط من اجمالي تكاليف التعليم . وترجع أصول نظام مينبان إلى السنوات الأولى للثورة حيث كانت معظم المناطق الريفية تفتقر إلى مصادر للانفاق على المدارس . وقد أفضى ذلك إلى شبه سوق سوداء في المدارس يتعامل فيها الفلاحون أنفسهم . وقد كان هذا النظام على قدر عال من الربحية لدرجة أنه حرم رسمياً . على أنه عندما تبدأ المقاطعات في المساهمة في بناء نظام تعليمي وفقاً لاحتياجاتها المحلية ، فإنه يصبح من المحتم أن تتباين مستويات المدارس وفقاً لغنى أو فقر المنطقة . وبالطبع فإن وزارة المالية كان يمكنها أن تدعم التعليم في بعض المناطق ، غير أن معدل الانفاق بهذه الطريقة كان قليلاً ولا يتجاوز ١٢٪ من الانفاق الحالي .

و يوضح الجدول رقم (٢٢) تكلفة الوحدة التعليمية كنسبة مئوية من الدخل الفردي[1]. و يوضح هذا مرة أخرى، التناقض بين التعليم الابتدائي والثانوي من ناحية والتعليم الجامعي من ناحية أخرى، على الرغم من انخفاض تكلفة التعليم حتى المرحلة الثانوية بسبب انخفاض مرتبات المدرسين، بالاضافة إلى أن انخفاض الاستثمارات في بناء المدارس وامكانياتها يلعب دوراً هاماً أيضاً، فإن تكاليف الدراسة بالجامعات مرتفعة بسبب العدد الكبير من الموظفين، وتقاليد منح اقامة كاملة لكافة الطلاب بالجامعة. ومن الواضح أن تكاليف التعليم الجامعي يمكن أن تخفض دون المساس بمستوى التعليم في الجامعات. فتكلفة التعليم في الصين والتي تصل إلى ٣,١٪ من الدخل الفردي هي أقل بكثير من متوسط تكلفة التعليم في الدول المتخلفة والذي يبلغ ٣,٩٪. وفي ضوء الأهداف التنموية للحكومة فإن القليل من الميزانية ينفق بشكل مناسب على التعليم.

جدول رقم (٢٢)
تكلفة الوحدة التعليمية في الصين وفقاً للمرحلة التعليمية*
(نسبة مئوية)

المرحلة التعليمية	الصين	الدول المتخلفة الأخرى
الابتدائيـــة	٨	١٥
الثانويـــة	١٩	٥٢
القطاع غير الرسمي	٤٤٢	٣٦٢

(*) المصدر The World Bank.

٣-٣-٥ خطـط المستقبـل

تبدو الصين في وضع أفضل من الدول المتخلفة الأخرى من حيث امكانية تطوير نظامها التعليمي و بتكلفة معقولة. فالمدرسون يمكن أن يحصلوا على تدريب أفضل، بحيث يمكنهم أن

---

(١) احتسبت تكلفة التعليم للوحدة وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{تكلفة الوحدة التعليمية} = \frac{\text{تكلفة التعليم للطفل}}{\text{الدخل الفردي}} \times 100$$

يؤدوا مزيداً من العمل . وحيث أن معظم المدرسين جادون وان كانوا مؤهلين بشكل سيء ، فإن أفضل أسلوب يمكن استخدامه هنا هو اعادة تدريبهم رغم أن بعضهم مدرب تدريباً سيئاً إلى الحد الذي قد يجعل اعادة تدريبهم ورفع كفاءتهم غير مجد .

وتهدف الخطة الخمسية السادسة إلى الزيادة المنتظمة في الانفاق على التعليم بحيث يصل إلى ١٦,٨٪ من ميزانية الحكومة بحلول عام ١٩٨٥ . ويحتل توسيع قاعدة القيد بالجامعات من مليون طالب عام ١٩٨١ إلى ٢,٢ مليون طالباً عام ١٩٩٠ المكانة الأولى في ترتيب الأولويات . و يعد هذا أمراً هاماً ، ينطوي على استثمارات ضخمة ، كما قد ينطوي على بعض التغييرات في كيفية استخدام أساتذة الجامعات . ولا يخلو الأمر من المشاكل هنا ، وذلك لأن الاتجاه الحالي ينحو إلى منح هذه المؤسسات قدراً أكبر من الاستقلال الذاتي . ولمواجهة هذا الهدف فقد قامت الدولة بارسال ١٨,٥٠٠ مبعوثاً للتدريب في الخارج بين عامي ١٩٧٨-١٩٨٣ . فضلاً عن ذلك ، فقد استثمر البنك الدولي ثلاثة مليارات من الدولارات في بعض المشروعات الضخمة في الصين . ولكن حتى مع افتراض قدرة الصين على تحقيق هذه الأهداف ، فإنه سيكون لزاماً عليها أن تعتمد على التدريب المهني لكي تستطيع أن تغطي متطلباتها من العمالة الماهرة وسوف يكون لديها مخزون صغير من طلاب الجامعات بحلول عام ١٩٩٠ بالمقارنة بالدول الأخرى .

فبحلول يونيو ١٩٨٤ ، كان قد تم تنفيذ عدد من مشروعات البنك الدولي وهناك عدد آخر تم التخطيط له . ولا يزال الوقت مبكراً جداً لتقييم آثار هذه المشروعات ، على أن البيان التالي يقدم لنا بعض المؤشرات حول طبيعة هذه المشروعات :

أ - يهدف أحد هذه المشروعات إلى زيادة القيد في طلاب الهندسة والعلوم في ٢٨ جامعة أساسية وإلى تحسين نوعية تعليم الخريجين وطرق التدريس .

ب - هناك ثلاثة مشروعات زراعية ، يسعى أحدها إلى تطوير عدد من جامعات وكليات الزراعة الأساسية ، بينما يهدف آخر إلى تحسين مستوى الكادرات الوسيطة في الزراعة ، عن طريق انشاء مدارس زراعية فنية ، بينما يحاول ثالث هذه المشروعات انشاء وتطوير مراكز ومعامل البحوث الزراعية .

جـ - يهدف مشروع جامعة البوليتكنيك التليفزيونية إلى انشاء سبعة عشر كلية فنية وإلى توسيع نطاق ارسال الجامعة التليفزيونية ليغطي مناطق أوسع عن طريق انشاء المزيد من محطات الارسال والمحولات وتدريب أعضاء هيئة التدريس .

د - يحاول برنامج تعليم المدرسين تحسين مستوى مراكز تدريب المدرسين على مستوى،

التعليم الثانوي لكل من أولئك المدرسين الذين يستعدون لدخول الخدمة وأولئك المنخرطين فيها حالياً .

هـ - يحاول مشروع آخر انشاء مصانع لانتاج الكتب التعليمية وأدوات المدارس مثل الكراس والمكاتب .

فضلاً عن ذلك فالحكومة ترغب في تحقيق قيد شامل لجميع الأطفال في المرحلة الابتدائية . و يبدو أن هناك عدداً محدوداً من المشكلات في هذا المجال حيث أن من المتوقع أن ينخفض عدد الأطفال الذين سيخضعون لذلك بسبب سياسة الصين التي تحد من النمو السكاني : على أن نظام المسئولية التعاقدية (Contract Responsibility System) والذي يربط أجر الفلاح بانتاجيته من شأنه أن يرفع من قيمة عمل الأطفال . و بناء عليه ، فإن العديد من الآباء قد يرغبون في أن يخرجوا أبنائهم من المدارس . وهناك أيضاً مشكلة المدارس الفقيرة في المناطق الريفية ولا يبدو أن هذه المشكلة تؤرق الحكومة ، فهي مستمرة في سياسة المدارس الأساسية والتي تنهض على اختيار عدد محدود من المدارس والتركيز على أفضل العناصر من الطلاب والمدرسين بها . وحيث أن ٢,٩٪ من جميع تلاميذ الابتدائي مقيدين بهذه المدارس فقد خلقت هذه السياسة قدراً كبيراً من عدم المساواة .

وترغب الحكومة على الجانب الآخر في توسيع نطاق التعليم الثانوي ، على أن الاتجاهات الديموجرافية تشير إلى أن العدد الذي تشمله هذه السياسة سوف يزداد ، و يعتقد البنك الدولي أن هذه الأهداف تتسم بعدم الواقعية . وتهدف الخطة أساساً إلى رفع عدد المدارس الفنية إلى ما كانت عليه قبل الثورة الثقافية ، و ينطوي ذلك على تدريب العديد من المدرسين الجدد وتحسين الامكانيات . فالمدارس الفنية الصينية تستخدم المصانع المحيطة بها لأغراض التدريب ، غير أن هذا متاح في بعض المناطق فقط دون غيرها . وهناك هدف آخر هو تعميم التعليم الاعدادي . وسوف يخلق هذا ليس الحاجة إلى مدرسين جدد فقط ، ولكن توظيف أكثر كفاءة لوقت المدرسين وهذا يمكن تحقيقه بصورة تدريجية .

٣ ـ ٤ الهـــــند

ينص الدستور الهندي بوضوح على أن الحكومة يجب أن تسعى إلى تعميم التعليم الابتدائي. وقد أعادت الخطط الخمسية المتعاقبة التأكيد على هذا الهدف على أن الهند لم تقترب بعد من تحقيقه. وقد أفضى ذلك إلى انخفاض نسبة المتعلمين في الهند، كما أن عدد الأميين في تزايد مستمر. و يتوقع البنك الدولي أنه بحلول عام ٢٠٠٠، فإن معظم الأميين في العالم سيكونون من الهنود. وعلى الرغم من ذلك فإن جزءاً كبيراً من ميزانية التعليم في الهند يتم تخصيصه للتعليم الثانوي والعالي. و يعد هذا النوع من الاستثمار اهداراً للامكانات، حيث أنه يفضي إلى بطالة المتعلمين، أي شيوع البطالة بين أولئك الذين لديهم احدى عشر سنة تعليمية أو أكثر. وقد نصح العديد من الخبراء الحكومة الهندية باعادة توزيع استثمارات التعليم من التعليم العالي إلى التعليم الابتدائي، ولكن السبب في ذلك لا يرجع فقط إلى بطالة المتعلمين. فمثل هذه البطالة من نوع خاص وترتبط بالبحث عن وظائف، كما أنها لا تمنع من اعتبار هذا النوع من التعليم مربحاً لأولئك المهتمين بالحصول عليه. ومن الممكن التدليل على ذلك بالاستناد إلى تدني الانفاق على التعليم في جميع مراحله. والحاجة الملحة حالياً هي زيادة الانفاق على التعليم الابتدائي.

٣ ـ ٤ ـ ١ التـــطـــور

يعطي الجدول رقم (٢٣) فكرة عن بنية التعليم في الهند وتقسيمه إلى مراحل عمرية. وكما هو واضح من الجدول فإن تعميم التعليم الابتدائي ما يزال هدفاً بعيد المنال. فنسبة القيد في المدارس الابتدائية ليست أفضل من نظيراتها في الدول الأسيوية الأخرى. كما أن معدل نموه يشير بوضوح إلى أن معدل الزيادة في القيد بالدراسة الثانوية والجامعة أسرع من معدلها في مرحلة التعليم الابتدائي. و يتعارض هذا مع الأهداف المنصوص عليها في الخطط الخمسية، فضلاً عن أن توزيع الموارد في هذه الخطط لم يسمح بالتوسع الكافي في التعليم الابتدائي. فعلى الرغم من أن الخطة الخمسية الأولى قد خصصت ٥٦٪ من اجمالي الانفاق على التعليم للتعليم الابتدائي، فإنه واعتباراً من عام ١٩٦٥ حتى ١٩٦٩ قد حدث تحول واضح لصالح الانفاق على التعليم الثانوي والعالي، على حين خصص للتعليم الابتدائي ١٧٪ فقط من اجمالي الانفاق في عام ١٩٦٦/٦٧. ولم يحدث سوى تغير طفيف في نمط الانفاق منذ عام ١٩٦٩، فقد خصصت الخطة الخمسية السادسة ٣٦٪ من اجمالي الانفاق على التعليم للتعليم الابتدائي. والواقع أن هناك قدراً كبيراً من الانفاق على التعليم خارج الخطة، على أن الخطة تتعامل مع الاستثمارات الجديدة في التعليم، كما أن الانفاق خارج الخطة قد سار في ذات الطريق الذي انتهجته الخطة. و يعاني

تخطيط التعليم في الهند من أخطاء واضحة للعيان. فلقد كان من الممكن تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في الوقت الراهن لو أن نصيبه من الانفاق قد ظل على ما كان عليه ابان الخطة الخمسية الأولى.

جدول رقم (٢٣)
التغيرات في القيد بالمراحل التعليمية في الهند ١٩٥١ ـ ١٩٨١

المرحلة والمدى العمري	المقيدون عام ٨١/١٩٨٠ %	معدل النمو في اعداد المقيدين ٦١/١٩٥١	٧١/١٩٦١	٨١/١٩٧١
الابتدائية (٦ -١١)	٧٢,٧	٦,٢	٦	٢,٥
المتوسطة (١١-١٤)	٤٠	٨	٧,٦	٣,٦
الثانوية (١٤-١٧)	٢٨,٢	٩,٢	٨,٦	٧,١
الجامعية (١٧-٢٣)	٦,٨١	٩,٥	١٢,٨	٥,٢

وخلال الفترة ١٩٥١-١٩٨١ كان أكثر الاتجاهات وضوحاً هو أن معدل نمو التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائي يبلغ ٤,٥٪، على حين توقف معدل النمو في اعداد المدرسين عند ٣,١٪ فقط. كما أن الاستثمارات في بناء المدارس كانت ضئيلة للغاية، لدرجة أن مرتبات المدرسين مثلت حوالى ٩٣٪ من اجمالي تكلفة التعليم الابتدائي. وقد أوضح مسح التعليم لعام ١٩٨٢ أن أكثر من نصف المدارس الابتدائية يفتقر إلى مبان جيدة، وان على الأقل ثلثها ليس به كراسي ومكاتب لاستخدام التلاميذ. فضلاً عن ذلك فإن العديد من الدروس تلقى في الهواء الطلق كما أن العديد من المدارس بها مدرس واحد فقط.

وتعترف الحكومة بأن من الممكن زيادة اعداد التلاميذ المقيدين، كما أنه من الممكن تخفيض أعداد المتسربين، اذا ما توفرت امكانات أفضل، إلا أن تواضع محتوى التعليم ما يزال يمثل مشكلة أساسية. فالأطفال الهنود يقضون عدداً أكثر من الساعات في المدرسة من نظرائهم الأوروبيين أو اليابانيين. على أن التقييم الدولي للانجاز التعليمي يقدر أن قدرة التلاميذ الهنود الذين يزيد عمرهم على عشر سنوات على القراءة تقل عن نصف مقدرة التلاميذ الأوروبيين واليابانيين. فقد طلب إلى التلاميذ في أحد الامتحانات التي تصف أحد البراكين أن يحددوا مكان هذا البركان. وأوضحت النتيجة أنه على حين استطاع ٤٠٪ من التلاميذ الأوروبيين أن يجيبوا اجابة صحيحة، كانت هذه النسبة ١٨٪ فقط بين التلاميذ الهنود. ولا

ينبغي أن يصيبنا هذا بالدهشة ، فإن معظم المدرسين في الهند لم يكملوا أحد عشر عاماً من التعليم ، فضلاً عن أن ١٢٪ فقط من الفصول لديها كتب تعليمية تكفي التلاميذ . ان انخفاض محتوى العملية التعليمية هو إلى حد كبير مسألة ثابتة . على أن تأثيرها على أعداد المقيدين أكثر بكثير في المرحلة الابتدائية .

وعلى الرغم من أن المستوى التعليمي للشعب الهندي قد ارتفع من ١٦,٦٪ عام ١٩٥١ إلى ٣٦,٢٪ عام ١٩٨١ ، فإن من الواضح أن هذا المستوى غير مناسب ، وخاصة أن أعداد الأميين في ازدياد مستمر حيث بلغ مجملهم ٢٤٠ مليوناً في عام ١٩٨١ . كما أن معدل النمو في المستوى التعليمي قد تباطأ في خلال عقد السبعينات . وهو نتيجة مباشرة للاهمال النسبي للتعليم الابتدائي ، ومن المحتمل أن هذا قد أثر تأثيراً سلبياً على التقدم الاقتصادي . فإن نشر التكنولوجيا المتقدمة في مجال الزراعة يميل إلى التباطؤ عندما يكون معظم الفلاحين من الأميين . فضلاً عن ذلك فإن مستوىً تعليمياً أعلى بين النساء سوف يؤدي إلى الارتفاع في سن الزواج وإلى انتشار استخدام وسائل تنظيم الأسرة . وقد وجد الأنصاري ارتباطاً احصائياً قوياً بين الفقر والأمية في عدد من الولايات .

٣ ـ ٤ ـ ٢ مشكـلات التخطيـط

من الواضح أن تخطيط التعليم في الهند عاجز عن تحقيق الأهداف المنشودة . ففي عام ١٩٥٣ ذكر وزير التعليم الهندي أن الهدف هو زيادة أعداد المقيدين في التعليم الابتدائي باستخدام معايير انتقائية للقيد لتخفيض الانفاق على الجامعات . على أنه في كافة الخطط ، تراجع هذا الهدف الدستوري ليحتل المقعد الخلفي . وحتى الآن فإن النسبة المتوقعة للمقيدين في التعليم الابتدائي في عام ١٩٩٠ هي ٩٦,٦٪، و يشك المهتمون بالأمور فيما هذا كان هدف القيد الشامل لكافة الأطفال يمكن تحقيقه قبل حلول نهاية القرن الحالي . والأمر الأكثر أهمية هو أنه على الرغم من أن كل خطة لا تدخر وسعاً في الاشارة بأهمية التعليم ، فإن النصيب النسبي للانفاق على التعليم قد تناقص باستمرار حتى وصل إلى ٢,٦٪ في الخطة الخمسية السادسة . فواقع الأمور يشير إلى أن النصيب النسبي للتعليم في ميزانيات حكومات الولايات والحكومة المركزية قد تدهور خلال العشرين سنة الماضية من ١١,٩٪ في سنة ١٩٦٧/٦٨ إلى ١٠,٨٪ عام ١٩٨٥/١٩٨٦ . فعلى حين خططت لجنة التعليم لمعدل زيادة في الانفاق السنوي قدره ١٠٪ اعتباراً من عام ١٩٦٦ وحتى عام ١٩٨٥/٨٦ ، فإن معدل النمو الفعلي كان ٣,٤٪ فقط . والنتيجة النهائية لعدم القدرة على نشر التعليم هو أن اجمالي الانفاق على التعليم في الهند منخفض بالمقارنة بدول أخرى ، حيث بلغ في عام ١٩٨٢/٨٣ حوالى ٣,٦٪ من الدخل الفردي مقارناً بـ ٥,١٪ بالنسبة للدول الأسيوية الأخرى .

و يتفق معظم النقاد على أن ما يطلق عليه خطط تعليمية هي ليست على وجه الدقة خططاً، بل توقعات، وذلك لأنه ليس هناك ميكانيزمات واضحة يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المأمولة. فالاجراء المتعارف عليه هو أن تقوم لجنة التعليم باعداد خطة تحدد أهدافاً عريضة بالاستناد إلى الاحتياجات البشرية. وعندما يثبت أن هذه الأهداف لا تتوافق مع أهداف أخرى في الخطة، فإنه يتم اختزال الخطة إلى حد كبير، دون تغيير في الأهداف المطروحة المتعلقة بأعداد المقيدين. و بذا فإن التقدير النهائي الذي تتوصل اليه الخطة ان هو إلا مجرد رقم لا يأخذ في اعتباره التكلفة. ويمكن أن نجد مثالاً جيداً لذلك فإن في الخطة الخمسية السادسة والتي هدفت إلى زيادة قيد التلاميذ بمقدار ثمانية عشر مليوناً في المرحلة الابتدائية. ولم يأخذ اقرار هذه الزيادة بعين الاعتبار ضرورة تحسين الامكانات المتاحة. وقد وقفت الحكومة المركزية في أغلب الأحوال عاجزة عن منع النمو في التعليم الثانوي والعالي في كل ولاية على حدة. و يرجع ذلك إلى أن الجامعات والمدارس الثانوية حتى نهاية الستينات كانت مملوكة ملكية خاصة، فضلاً عن أن ٤٠٪ من المصروفات كانت تدفع من القطاع الخاص، رغم انخفاض هذه النسبة منذ ذلك الحين. وقد اضطرت الحكومة المركزية إلى قبول نمو التعليم الجامعي في كل ولاية دون تخطيط حاذق.

على أن العوامل السياسية التي ساعدت على خلق البنية المتضخمة القمة للتعليم الهندي يمكن استشفافها من خلال الاختزالات التي تخضع لها الخطة التعليمية لكي تتواءم مع الخطة العامة. اذ نجد أن تخفيضات التكلفة تقع بشكل مستمر على عاتق التعليم الابتدائي. و يرجع ذلك إلى أن السياسيين يميلون إلى التحيز للجامعات بسبب ما يشعرون به من تماثل الأصول الطبقية بينهم و بين طلاب الجامعات. وهناك أيضاً اعتقاد مستقر بضرورة تخفيض مصروفات التعليم الجامعي مما يجعل كبح جماح نموه أمراً عسيراً. بالاضافة إلى ذلك، فالحكومة المركزية تشعر بقدر أكبر من المسئولية نحو التعليم الثانوي والجامعي لأنها تنفق أكثر نسبياً عليهما. في عام ١٩٧٨/١٩٧٧، تحملت الحكومة المركزية ٩٪ من اجمالي الانفاق على التعليم الابتدائي في حين أنها ساهمت بـ٢١,٣٪ من اجمالي الانفاق على التعليم العالي. و يعتبر تحقيق النص الدستوري الخاص بتعميم التعليم الابتدائي مسئولية كل ولاية على حدة. و بسبب التخفيض المستمر في الانفاق على التعليم في كل خطة خمسية، فإنه قد بات على حكومات الولايات أن تتحمل العبء الأكبر من الانفاق على التعليم. وتخضع حكومات الولايات الى قدر أكبر مستمر من المعوقات بسبب أن قدرتها على فرض ضرائب أقل كثيراً من تلك التي تتمتع بها الحكومة المركزية. فضلاً عن ذلك، فإن الدعم الذي تتلقاه الولايات من لجنة المالية صغير جداً، كما أن توزيعه يتم بصورة عشوائية. ولذا فإنه ليس من دواعي العجب أن هناك تبايناً حاداً في الانفاق على التعليم من ولاية إلى أخرى. فعلى حين كان نصيب التلميذ من الانفاق يبلغ ١٤٩ روبية في عام ١٩٧٦ في ولاية آتار برادش، كان نصيبه ٣٣٦ روبية في ميماشال. و ينعكس هذا

بدوره على التباين الواضح في نسبة القيد بين الولايات المختلفة.

٣ ـ ٤ ـ ٣ عوائــد التعليــم

أفضت ظاهرة بطالة المتعلمين - والتي سوف تناقش فيما بعد - إلى مناقشات واسعة حول جدوى تخصيص مزيد من الاستثمارات للتعليم الثانوي والعالي. والواقع أن الأمر ليس كذلك، فصحيح أن وجود زيادة في البطالة يفضي إلى خفض قيمة العائد من التعليم إلى حد ما، ولكن عائد التعليم يستمر موجباً. بالاضافة إلى ذلك، فإن الزيادة المضطردة في اعداد المقيدين في التعليم الثانوي تشير إلى أن الأفراد يجدون أن السنوات الرائدة التي يقضونها في الدراسة ذات عائد مجز. فضلاً عن ذلك، فإن تواضع نوعية التعليم في الهند هو ظاهرة عامة. فذات الاتجاهات نحو نمو اعداد الطلاب المقيدين بمعدل أكبر من نمو اعداد المدرسين يسود على مستوى التعليم الثانوي. وتشير الدراسة الدولية لتقييم التعليم المذكورة آنفاً إلى وجود قدر أكبر من عدم الاتساق في أداء طلاب المرحلة الثانوية. فقد حصل الطلاب الهنود في هذه المرحلة العمرية على حوالى ثلث مقدار المعرفة العلمية عند مقارنتهم بطلاب الدول الأخرى.

وليس من الغريب اذن، أن القوى العاملة الهندية ذات مستوى منخفض من المهارة مقارنة بالدول الاخرى. فحوالى ٠,٦٪ فقط من القوى العاملة قد حصلوا على تعليم يتجاوز المرحلة الثانوية، كما أن أصحاب المهن الفنية والعملية يمثلون ١,٧٪ فقط من اجمالي القوى العاملة، في حين أن النسب المقابلة لها في الفلبين هي ٦,٣٪ و ٣,٣٪ على التوالي. وتستثمر الهند أقل كثيراً في التعليم من غانا. ولا يستطيع التحيز للتعليم الثانوي والجامعي في الهند أن يعوض المعدل المنخفض للاستثمار في التعليم وأن يفرز قوة عاملة ماهرة. وقد أصبح شائعاً أن ينظر إلى التدريب المهني كبديل للتعليم الرسمي. غير أن التعليم غير الرسمي في الهند لا يبدو فعالاً. و يرجع هذا جزئياً إلى أن العديد من العمال ليس لديهم التعليم الضروري الذي يمكنهم من الاستفادة منه، فتحصيل المهارة فيما يبدو يعتمد بدرجة كبيرة على درجة تعليم العامل في المحل الأول. بالاضافة إلى ذلك، فإن معدل الاستفادة من الاستثمار في التدريب في الوظيفة يدور حول ٦ إلى ٧ في المائة وهو معدل منخفض. ان الجدارة المنخفضة لقوة العمل في الهند يسمح للشركات بأن تحقق أرباحاً لأن ذلك يمكنها من الاعتماد على أن العمال سوف يبقون في الوظائف التي دربوا على أدائها.

ويمكن قياس معدل العائد من التعليم بوصفه محصلة لزيادة الدخل على التكلفة. ومن ثم فإن عائد التعليم الجامعي هو الفارق بين دخل خريج الجامعة مطروحاً منه دخل خريج الثانوي مقسوماً على تكلفة الدراسة الجامعية مضافاً إليها الدخل المفقود خلال سنوات التعليم الجامعي .. ولا ترجع هذه الفروق الداخلية إلى التعليم فقط، ولكنها قد تكون أيضاً نتاجاً للفروق في

القدرات الشخصية ، والخلفية الطبقية ، على أن هذا يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار . فقد وجد في الولايات المتحدة أن حوالى ٦٥٪ من الفروق الداخلية ترجع إلى التعليم . و يستخدم هذا الرقم لوزن الدخل . فضلاً عن ذلك فإن الخريجين لا يعرفون دخولهم المستقبلية . على أنه اذا أمكنهم تقديرها وفقاً للقواعد المتعارف عليها ، مثل تقدير دخولهم في العقد القادم فقط أو نحو ذلك ، فإن ذلك يمكن أخذه بعين الاعتبار ، ولن يؤثر إلى حد كبير في الاستنتاج . ومعدل العائد الخاص هو ذلك الذي يرتبط بالقرار الفردي بالاستمرار في التعليم . و ينطوي المعدل الاجتماعي للعائد ليس فقط على ضرائب الدخل ، بل أيضاً على التكلفة الكلية للتعليم ، شاملة في ذلك الدعم الذي يتلقاه التعليم .

و يوضح الجدول رقم (٢٤) ، أن العائد الخاص للتعليم يقومه العائد الاجتماعي له ، وهي النتيجة التي توصلت اليها دراسات أخرى . و يعد هذا أحد الملامح الشائعة للنظم التعليمية المعاصرة التي تدعم التعليم . كما يوضح الجدول أيضاً وجود علاقة عكسية بين العائد الخاص والاجتماعي وارتفاع مستوى التعليم ، على الرغم من أن الدراسات الأكثر تفصيلاً تشير إلى وجود حالات استثنائية و بخاصة في مجال الهندسة والتي تعد أكثر ربحية عند مقارنتها بربحية الطلاب الذين يحصلون على مستويات أقل تخصصاً . و ينبغي مقارنة معدل العائد الخاص بالاستثمارات البديلة التي يمكن للاسرة أن تنجزها والتي سوف تحقق كسباً قدره ثمانية في المائة .

و يفسر هذا الطلب المستمر على التعليم العالي . على أن معدل العائد الاجتماعي ينبغي مقارنته بالعائد الخاص للاستثمار أو الاستهلاك والذي يحل محله الاستثمار في التعليم . و يقدر بلاج وآخرون هذا المعدل بنحو ١٢,٥٪ و ينطوي هذا على أن مزيداً من الاستثمار في التعليم الثانوي أو العالي ليس مربحاً اجتماعياً . ومن ثمة فإنه اذا كان من الممكن ازدياد العائد الاجتماعي للتعليم ، فإنه يجب تحويل الموارد نحو التعليم الابتدائي .

٣ ـ ٤ ـ ٤ بطالـة المتعلمـين

ليست هذه بظاهرة جديدة على الهند . وهناك العديد من الدراسات التي أجريت حول الموضوع في الهند ابان فترة الاحتلال البريطاني . و يشير المفهوم إلى البطالة بين خريجي الجامعات أو بين أولئك الذين حصلوا على احدى عشر عاماً أو أكثر من التعليم الرسمي وهو ما يقابل المستوى الخامس أو أعلى منه في بريطانيا . و يستند هذا التحليل إلى دراسة بلاج ولايارد وودهال والذين نشروا عملهم عام ١٩٦٩ . وقد استبعد كتاب الدراسة عدداً من التفسيرات الشائعة . فقد ذهب الباحثون إلى أن الهند ليس لديها مخزوناً كبيراً من المتعلمين الذين يمكن استخدامهم دون تخفيض كبير في مرتباتهم ، فإن ٤٪ فقط من القوى العاملة من

المتعلمين . وتتسم الاجور في القطاع العام حيث يستخدم معظم الخريجين بالجمود . غير أن اجور المتعلمين تتناقص بصورة منتظمة بما يتراوح بين ٢٪ و ٣٪ سنو ياً . و يرجع هذا جزئياً إلى رفع مستوى العمالة ، حيث يطلب المستخدمون مستوى أعلى من الكفاءات لوظيفة ما ، بما ينطوي عليه ذلك من تدهور في الدخل الناتج عن التعليم . و يرجع هذا أيضاً إلى التدهور في مستوى محتوى العملية التعليمية . ففضلاً عن ذلك فإن النظام المستخدم في تعديل الاجور - حتى يتماشى مع تكلفة المعيشة - قد سمح للوظائف العليا بقدر أقل من الزيادة في مرتباتهم .

جدول رقم (٢٤)
معدل العائد من التعليم في الهند*

المرحلـــــة	العائد الفردي	العائد الاجتماعي
الابتدائيـــــة	١٨,٧	١٥,٢
الاعداديـــــة	١٦,١	١٤,٢
الثانو يــــة	١١,٩	١٠,٥
درجة فوق مستوى الشهادة الثانو ية	١٠,٤	٨,٩

(*) المصدر Blaug, et al. .

وثمة تفسير آخر مؤداه أن الناس يسعون إلى الحصول على درجات علمية بغرض زيادة مكانتهم وانهم يميلون أكثر إلى دراسة الآداب والفنون حتى عندما يكونون أكثر قابلية للاستخدام اذا ما درسوا العلوم . على أن تقديرات العائد من التعليم تشير بوضوح إلى أن التعليم العالي ما يزال مربحاً ، وان المكانة الأعلى لوظائف خريجي الجامعات هي نتائج للدخل الأعلى الذي يحققونه . فضلاً عن ذلك ، فعلى الرغم من أن البطالة أكثر ارتفاعاً بين الحاصلين على درجة الليسانس ، فإن العديد من الحاصلين على درجة البكالوريوس متبطلين أيضاً ، والعديد منهم يتم استخدامه في وظائف كتابية لا تحتاج إلى مؤهلات علمية . كما أن عدداً من الحاصلين على درجة الليسانس قد رغب أصلاً في دراسة الهندسة أو الطب ولكنهم لم يستطيعوا ذلك . فبالرغم من أن معظم الجامعات قد زادت اعداد المقبولين بها استجابة لازدياد الطلب ، الا أن كليات الهندسة قد التزمت بالتشدد في الحصة ، كما أنها تتطلب مستوى أعلى من المؤهلات أو الانجاز للالتحاق بها .

وتتسم بطالة المتعلمين بثباتها النسبي حول معدل ٦٪ إلى ٧٪ ، كما انها تتركز بشكل

أساسي في أولئك الخريجين الجدد الذين يسعون إلى الحصول على وظيفة للمرة الأولى. وتظهر بيانات وزارة العمل أن ٧٧٪ من الخريجين كانوا يبحثون عن أول وظيفة لهم. وتشبه البطالة باباً دواراً، حيث يضطر خريجو الجامعات الجدد إلى الانتظار حوالى ستة أشهر للحصول على أول وظيفة في حين ينتظر خريجو المدارس الثانوية حوالى ١,٤ سنة قبل أن يحصلوا على وظيفة. وتتسم المعلومات حول الوظائف الجيدة المتاحة في الهند بالندرة، كما أن حراك قوة العمل ضئيل وخاصة في القطاع العام بحيث يجب الحصول على تصريح كتابي قبل أن يستطيع أي شخص التقدم لشغل وظيفة جديدة. فضلاً عن ذلك، فإن التخفيض الذي يتعرض له المرتب عند قبول أول وظيفة تعرض على راغبها يمكن أن يكون كبيراً جداً، حتى أنه من الأفضل لأولئك الذين يسعون للحصول على وظيفة أن ينتظروا عرضاً أفضل. ومن الواضع أن هذا يمثل اهداراً واضحاً من وجهة النظر المجتمعية ولكن صافي الدخل للخريج يتحسن اذا ما انتظر الخريج ما يعادل ٣٪ من حياته العملية للحصول على وظيفة تدفع مرتباً أفضل، والتي قد يستطيع أن يحتفظ بها لعدة سنوات.

يوضح هذا التحليل، أنه سيكون من الصعب التخلص من بطالة المتعلمين في الهند. فأي سياسة تهدف إلى زيادة عدد الوظائف المتاحة للخريجين، قد تفضي إلى رفع مستوى متطلبات شغل الوظيفة من جانب المستخدمين، مما سوف يدفع بدوره الحاصلون على تعليم ثانوي إلى الالتحاق بالجامعات، وهذا بدوره سوف يفضي إلى تفاقم المشكلة. ومن الواضح أيضاً أن المشكلة ليست متعلقة بحراك المتعطلين بين القطاعات المختلفة لأنها ظلت قائمة برغم تحسن تبادلات العمل. وقد اقترح بلاج عدداً من الاجراءات لتخفيض الطلب على التعليم العالي. ويحدث ذلك في بريطانيا حيث يتم دعم التعليم العالي عن طريق تقنين عدد الاماكن المتاحة بالجامعات. على أن هذا لم يبد ممكناً في الهند لأسباب سياسية، ولذا فقد اقترح بلاج زيادة مصروفات الدراسة تدريجياً مع زيادة المنح الدراسية لأبناء الأسر الفقيرة. إلا أن المصروفات الدراسية قد خفضت منذ تقدم بلاج بمقترحاته.

وتتفق الدراسات التي اجريت على التعليم في الهند على أنه يجب تحويل تركز الموارد الى التعليم الابتدائي بدلاً من التعليم الثانوي والجامعي. و يستند هذا الاقتراح ليس فقط إلى أسس اقتصادية خالصة، بل أيضاً إلى واقع أن هذا سوف يفضي إلى مساعدة الفقراء على حساب الأسر الغنية التي تستفيد من دعم التعليم العالي. ان الفوائد التي سوف تعود من القضاء على الأمية في الهند أعلى بكثير من تلك التي سوف تجنى عن طريق التوسع في جامعات تعد من أسوأ الجامعات في العالم.

٣ ـ ٥ كوريــا الجنوبيــة

٣ ـ ٥ ـ ١ المرتكزات الأساسية للتربية في كوريا الجنوبية

تستمد الدولة الكورية قيمها الأساسية من فلسفة كونفوشيوس التي تعتبر التعليم أحد أهم القيم الأساسية. وقد انعكست هذه الفلسفة ايجابياً على المجتمع الكوري الذي يعتبر التعليم أمراً في غاية الأهمية وحافزاً داخلياً للفرد الكوري. واستناداً إلى ذلك فإن المجتمع الكوري يتوقع من التربية أن تسهم بشكل فعال في التنمية السياسية للمجتمع من ناحية وأن تسهم في التقدم الاقتصادي من ناحية ثانية، وأن تسهم في التنمية الاجتماعية والثقافية من ناحية ثالثة.

وانطلاقاً من مبدأ الفائدة لأبناء البشر كافة فقد تم اختيار أربعة خصائص أيديولوجية كأهداف رئيسة للتربية في كوريا وهي: الانسانية، الهوية الوطنية، الأخلاق، والتقدمية. ويتوقع المجتمع الكوري من أي تنظيم تربوي ومن كل مدرسة على حدة أن تحقق بشكل أو بآخر هذه المثل الأساسية الأربعة.

وعلى الرغم من أن التنظيمات التربوية الحديثة الهادفة إلى تحقيق هذه المثل تعود إلى نهايات القرن التاسع عشر، إلا أن أسس التربية الكورية تعود إلى التاريخ البعيد. فقد أنشئت أول مدرسة نظامية في كوريا سنة ٣٧٢م. ومنذ انشاء الدولة الكورية الجنوبية الحديثة عام ١٩٤٨م فقد تم وضع قانون جديد للتربية مبني على مبادىء الحرية والديموقراطية، وهذا القانون هو الذي جعل من التعليم الالزامي تنظيماً مؤسسياً كجزء من نظام تربوي متكامل.

وقد جاء الدستور الكوري ليترجم فلسفته من أجل الفائدة لكافة بني البشر عملياً، وتحويله إلى ممارسات تربوية فعلية، حيث نص الدستور على حق كل فرد في التعلم وواجب الدولة في تأمين التعليم للجميع ضمن اطار تكافؤ فرص التربية للجميع واستقلالية التربية، والحياد السياسي للمربين، كما تضمن الدستور مؤشرات أساسية لنمو التربية المستمرة للجميع.

لقد أسهمت التربية في كوريا في تحقيق درجة عالية من التنمية. كما أن التنمية المتسارعة في المقابل قد وضعت مطالب جديدة على النظام التربوي، ولمواجهة هذه المطالب فقد تم تكثيف الجهود لتحديث النظام التربوي مع تأكيد خاص على ايجاد نظام قيمي جديد، يتمثل بتعزيز القدرات التعليمية الأساسية لدى الأفراد والتطوير النوعي للتربية العلمية والتكنولوجية، ولتجسيد التربية المستمرة مدى الحياة لخلق مواطن مبدع ومستقل وملتزم وبمثل أخلاقية عالية كأهداف رئيسة لهذه الجهود التطويرية.

٣ - ٥ - ٢ النظام التعليمي في كوريا الجنوبية

١ ـ السلـم التعليمـي :

يتكون السلم التعليمي في كوريا الجنوبية من المراحل التالية :

أ ـ مرحلة رياض الأطفال

يلتحق الأطفال بهذه المرحلة فيما بين سن الرابعة والسادسة وهو تعليم غير حكومي وغير الزامي ، و يهدف إلى تنمية الاستعداد اللازم لبدء المرحلة الابتدائية ، و يعنى بشكل خاص بتنمية شخصية الطفل في خمسة جوانب أساسية هي : نمو الجسم ، نمو القدرة اللغوية ، نمو الذكاء ، النمو العاطفي والتكيف الاجتماعي . وقد بدأ هذا النوع من التعليم قبل ثمانين سنة .

ب ـ مرحلة التعليم الابتدائي

تتكون هذه المرحلة من ست سنوات ، حيث يلتحق التلاميذ بهذه المرحلة في سن السادسة وحتى سن الثانية عشر . والتعليم في هذه المرحلة عام والزامي ومجاني . وقد بلغت نسبة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية حوالى ٩٩ في المائة ، وتبدأ في الصف الرابع في هذه المرحلة التربية الخاصة للأطفال المعوقين .

جـ ـ مرحلة التعليم المتوسط

تتكون هذه المرحلة من ثلاث سنوات حيث يلتحق الطلاب بهذه المرحلة في سن الثانية عشرة وحتى سن الخامسة عشرة . والتعليم في هذه المرحلة غير الزامي وغير مجاني، و يبدأ في التشعيب حيث توجد في كوريا الجنوبية مدارس متوسطة متخصصة في تدريس بعض المجالات مثل التربية الرياضية والفنية والعلوم للطلبة المتفوقين في هذه المجالات . وعلى الرغم من أن التعليم في هذه المرحلة غير الزامي فإن الحكومة قد بدأت بتطبيقه بشكل الزامي ومجاني اعتباراً من عام ١٩٨٥ في المناطق الزراعية ومناطق صيد الأسماك . كما أن نسبة الالتحاق بهذه المرحلة تصل إلى ٩٩,٥ في المائة ممن ينهون مرحلة التعليم الابتدائي .

د ـ مرحلة التعليم الثانوي

تتكون هذه المرحلة من ثلاث سنوات بعد التعليم المتوسط و يلتحق بها الطلاب من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة ، والتعليم في هذه المرحلة متخصص وغير الزامي وغير مجاني ، اذ يتشعب التعليم في هذه المرحلة إلى تعليم أكاديمي عام وتعليم مهني وتعليم تجاري وفني وتعليم بالمراسلة . وعلى الرغم من كون هذا التعليم غير مجاني إلا أن نسبة الالتحاق به تبلغ ٩٤ في المائة ممن أنهوا مرحلة التعليم المتوسط .

ويتكون هذا التعليم من المسارات التالية :

أولاً : مسار التعليم الثانوي الأكاديمي العام

و يكون هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوي اذ يلتحق به حوالى ٦٥٪ من الطلاب . و يقوم التعليم في هذا المسار على مبدأ الفصول الدراسية والساعات المعتمدة . اذ على الطلاب أن يدرسوا من ٢٠٤-٢١٦ ساعة ، بعضها اجباري والبعض الآخر اختياري . و يتشعب هذا التعليم الأكاديمي الى شعبتين فرعيتين هما شعبة العلوم الانسانية وشعبة العلوم الطبيعية .

ثانياً : مسار التعليم الثانوي المهني

و يعتبر هذا النوع من التعليم العصب الحيوي الذي يغذي الصناعة بالقوى البشرية اللازمة على مستوى العمالة الفنية . و يلتحق بهذا النوع من التعليم حوالى ٣٥ في المائة من الطلاب ويمكن أن يلتحق بعدها الطلاب بالكليات التقنية أو الجامعات لمدة تتراوح بين سنتين وأربع سنوات ، و يقوم التعليم في هذه المرحلة على تعليم أكاديمي في نصفه تقريباً وتعليم مهني في نصفه الآخر، ومن الجدير بالذكر أن حوالى ٩٠٪ من خريجي التعليم المهني يلتحقون مباشرة بسوق العمل بعد تخرجهم بينما يتابع الباقون دراستهم العليا ، علماً بأن نسبة الهدر في هذا النوع من التعليم تبلغ حوالى ١٠٪ .

و يتشعب التعليم المهني في كوريا الجنوبية إلى الشعب الفرعية التالية :

أ) التعليم التجاري : و يلتحق به حوالى ٤٤,٦٪ من طلاب التعليم المهني .

ب) المدرسة الشاملة : و يلتحق بها حوالى ٢٣,٥٪ من طلاب التعليم المهني .

ج) التعليم الفني : و يلتحق به حوالى ٢٣,٤٪ من طلاب التعليم المهني .

د) التعليم الزراعي : و يلتحق به حوالى ٥,٦٪ من طلاب التعليم المهني العام .

و) تعليم صيد الأسماك والحياة البحرية : و يلتحق بهذا النوع من التعليم حوالى ١,٢٪ من طلاب التعليم المهني .

ثالثاً : مسار التعليم الثانوي بالمراسلة

يتكون هذا التعليم من ثلاث سنوات و يلتحق به الطلاب بشكل غير متفرغ ممن فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامي ، ويمكن للطالب في هذا المسار أن يتخصص اما في التعليم الثانوي الأكاديمي أو التعليم الثانوي المهني . و يتم التعليم في هذا المسار عن طريق البث التلفزيوني والاذاعي الذي يستمر لمدة ست ساعات يومياً في قناة متخصصة .

٢ ـ التعليم الخاص

التعليم في كوريا الجنوبية هو تعليم حكومي بالدرجة الأولى وبشكل خاص في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط ، إلا أن هناك عدداً كبيراً نسبياً من المدارس الخاصة في كوريا الجنوبية ، فقد بلغت نسبة المدارس الخاصة في عام ١٩٨٨ في المرحلة الابتدائية ١,٥٪ وفي المرحلة المتوسطة حوالى ٣٥٪ ، وفي المرحلة الثانوية حوالى ٥٠٪ .

٣ ـ الخطة الدراسية

أ ـ الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي

تتكون الخطة الدراسية في هذه المرحلة من اثنتي عشرة مادة دراسية ، مضافاً إليها النشاطات اللامنهجية موزعة على السنوات الست للتعليم الابتدائي على النحو التالي :

جدول رقم (٢٥)

الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي في كوريا الجنوبية

المادة	الصف وعدد الساعات الدراسية الاجمالية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة الكورية	٢١٠«٧»	٢٣٨«٧»	٢٣٨«٧»	٢٠٤«٦»	٢٠٤«٦»	٢٠٤«٦»
الحساب	١٢٠«٤»	١٣٦«٤»	١٣٦«٤»	١٣٦«٤»	١٧٠«٥»	١٧٠«٥»
التربية من أجل الأمانة	١٢٠«٤»	١٣٦«٤»	—	—	—	—
التربية من أجل الحياة ذات المعنى	١٢٠«٤»	١٣٦«٤»	—	—	—	—
التربية من أجل التمتع بالحياة	١٨٠(٦)	٢٣٨(٧)	—	—	—	—
التربية الخلقية	—	—	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
الدراسات الاجتماعية	—	—	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)	١٣٦(٤)	١٣٦(٤)
العلوم	—	—	١٠٢(٣)	١٣٦(٤)	١٣٦(٤)	١٣٦(٤)
التربية الرياضية	—	—	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)
الموسيقى	—	—	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
الفنون الجميلة	—	—	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
الحرف	—	—	—	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
النشاطات اللامنهجية	٣٠(١)	٣٤(١)	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
المجموع	٧٩٠(٢٤)	٨٥٠(٢٥)	٩٥٢(٢٨)	١٠٢٠(٣٠)	١٠٨٨(٣٢)	١٠٨٨(٣٢)

ملاحظـــات :-

ـ الساعات الواردة في هذا الجدول تمثل الحد الأدنى من الساعات المقررة في السنة الدراسية الواحدة البالغة (٣٤) أسبوعاً .

ـ الساعة الدراسية الواحدة تعني ٤٠ دقيقة .

ـ الرقم الوارد بين القوسين يمثل عدد الحصص الدراسية في الأسبوع الواحد .

ب ـ الخطة الدراسية في المرحلة المتوسطة

تتكون الخطة الدراسية في هذه المرحلة من دراسة ثلاثة عشر مادة دراسية مضافاً اليها بعض المواد الاختيارية والنشاطات اللامنهجية وذلك على النحو التالي :

جدول رقم (٢٦)
الخطة الدراسية في مرحلة التعليم المتوسطة في كوريا الجنوبية

المادة الدراسية	الساعات الدراسية الاجمالية		
	١	٢	٣
التربية الأخلاقية	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
اللغة الكورية	١٣٦(٢)	١٧٠(٥)	١٧٠(٥)
تاريخ كوريا	—	٦٨(٢)	٦٨(٢)
المواد الاجتماعية	١٠٢(٣)	١٠٢-٦٨(٣-٢)	١٠٢-٦٨(٣-٢)
الرياضيات	١٣٦(٤)	١٣٦-١٠٢(٤-٣)	١٧٠-١٣٦(٥-٤)
العلــــوم	١٤٦(٤)	١٣٦-١٠٢(٤-٣)	١٧٠-١٣٦(٥-٤)
التربية الرياضية	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)	١٠٢(٣)
الموسيقــى	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨-٣٤(٢-١)
الفنون الجميلة	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨-٣٤(٢-١)
اللغة الصينية الكلاسيكية	٣٤(١)	٦٨-٣٤(٢-١)	٦٨-٣٤(٢-١)
اللغة الانجليزية	١٣٦(٤)	١٧٠-١٠٢(٥-٣)	١٧٠-١٠٢(٥-٣)
المهارات المهنية للبنين	اختياري	اختياري	—
التربية المنزلية للبنات	١٠٢(٣)	٢٠٤-١٣٦(٦-٤)	—
مواد مهنية اختيارية	—	—	اختياري ٢٠٤-١٣٦(٦-٤)
مواد اختيارية	٦٨-٠(٢-٠)	٦٨-٠(٢-٠)	٦٨-٠(٢-٠)
النشاطات اللامنهجية	٦٨(٢)	٦٨(٢)	٦٨(٢)
المجمــــوع	(٣٦-٣٤) ١٢٢٤-١١٥٦	(٣٦-٣٤) ١٢٢٤-١١٥٦	(٣٦-٣٤) ١٢٢٤-١١٥٦

ملاحظـــات :-

ــ الساعات الدراسية الواردة في الجدول السابق تمثل الحد الأدنى من الساعات المقررة في السنة الدراسية الواحدة البالغة (٣٤) أسبوعاً .

ــ الساعة الدراسية الواحدة تعني (٤٥) دقيقة .

ــ الرقم الوارد بين القوسين يمثل عدد الحصص الدراسية في الأسبوع الواحد .

ــ المواد الدراسية الاختيارية يترك أمرها إلى مدير كل مدرسة على حده .

جـ ــ الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية

تتكون الخطة الدراسية في هذه المرحلة من دراسة (٢٠٤-٢١٦) وحدة دراسية (الوحدة الدراسية الواحدة تعني حصة دراسية لمدة «٥٠» دقيقة في الأسبوع على مدى فصل دراسي طوله «١٧» أسبوعاً) .

جدول رقم (٢٧)

الخطة الدراسية في مرحلة التعليم الثانوية في كوريا الجنوبية

التصنيف	المادة الدراسية	المنهاج العام: يختار الطالب واحداً من ثلاثة تخصصات رئيسية				المنهاج المهني
		الوحدات الدراسية للصف أ/ث	العلوم الانسانية ٢ث،٣ث	العلوم الطبيعية ٢ث،٣ث	المهني ٢ث،٣ث	التخصصات المهنية
التربية الخلقية		٦	—	—	—	
اللغة الكورية	اللغة الكورية	١٠	—	—	—	مواد دراسية
	الأدب	—	٨	٨		
	الانشاء	—	٦	٤	٤	في الزراعة
	القواعد	—	٤	—		مواد دراسية
تاريخ كوريا		٦	—	—	—	في التكنولوجيا

جدول رقم (٢٧) بقية

الدراسات الاجتماعية	الاقتصاد السياسي	٦	—	—	—	مواد دراسية في
	جغرافيا	٤	—	—	—	التجارة
	تاريخ العالم	—	٤	٤		مواد دراسية في
	الدراسات الاجتماعية	—	٤	—	٤	صيد الأسماك
	والثقافية					وعلوم البحار
	جغرافيا العالم	—	٤	—		
الرياضيات	الرياضيات (١)	٨	١٠	—		
	الرياضيات (٢)	—	—	١٨	٦	
العلوم	العلوم (١، ٢)	١٠	٨	—		
	الفيزياء	—	—	٨		مواد دراسية في
	الكيمياء	—	—	٨	٤	التدبير المنزلي
	الأحياء	—	—	٦]خ ١		والصناعة .
	علوم الأرض	—	—	٦		
التربية الرياضية		٦	٨	٨	٤	
التدريب العسكري		١٢	—	—	—	
الموسيقى		٤	—	—	٢	
الفنون الجميلة		٤	—	—		
اللغة الصينية الكلاسيكية		—	٨	٤	٤	
اللغات الأجنبية	انجليزي (١، ٢)	٨	١٢	١٢	٨	
	ألماني	—				
	فرنسي	—				
	اسباني	—		١٠ خ ١	١٠ خ ١ ٦	
	صيني	—				
	ياباني	—				

الجدول رقم (٢٧) بقية

الفنون الصناعية والتربية المنزلية	الزراعية	—				
	التكنولوجيا	—				
	التجارة	—				
	صيد الأسماك	—	٨ خ ١	٨ خ ١		
	التدبير المنزلي	—				
	الكمبيوتر	—				
	الفنون الصناعية والاقتصادي المنزلي	—	٨ خ ١	٨ خ ١	٤	
اختياري		—	٢	٢	٢	
المجموع الفرعي						١٠٠-٥٠
النشاطات اللامنهجية		١٢	—	—	—	
المجموع الكلي		٢٠٤	٢١٦ -	—		

ملاحظـــات :-

ــ الرقم (١) يعني مادة اجبارية .

ــ الرقم (٢) يعني مادة اختيارية .

ــ المواد الدراسية في التخصص المهني تختار من أصل ٥٠-١٠٠ وحدة دراسية .

ــ خ ١ تعني أن يختار الطالب مادة دراسية واحدة من المواد الداخلة ضمن التصنيف الرئيسي .

٤ ــ العام الدراسي

يتكون العام الدراسي من فصلين دراسيين، على الشكل التالي :

الفصل الدراسي الأول :

ويمتد من بداية شهر مارس وحتى نهاية شهر أغسطس .

الفصل الدراسي الثاني :
ويمتد من بداية شهر سبتمبر وحتى نهاية شهر فبراير، و يشمل ذلك الاجازات الدراسية .

وتمتد الدراسة لستة أيام في الأسبوع و يكون التدريس يوم السبت لنصف يوم فقط .

أما اليوم الدراسي في المدرسة الابتدائية ، فيبدأ في الساعة السابعة والنصف صباحاً بحضور الطلاب ، و يبدأ التدريس في الساعة ٩,١٠ صباحاً و يستمر اليوم الدراسي حتى الساعة ١٢,٣٠ للصف الأول الابتدائي ، والساعة ٢,٠ للصف الثاني ، والساعة ٢,٥٠ دقيقة للصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائية .

أما بالنسبة إلى المرحلة المتوسطة والثانوية فيبدأ التدريس في الساعة ٨,١٠ صباحاً و يستمر حتى الساعة الرابعة أو الخامسة مساءً .

أما عدد أيام الدراسة في السنة فتبلغ ٢٢٠ يوماً كحد أدنى .

٥ ـــ الامتحانات والتقويم

يتم انتقال الطالب من صف إلى صف أعلى تلقائياً حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، وذلك على الرغم من الامتحانات التي تعطى بكثرة في المدرسة الكورية ، إلا أن هذه الامتحانات لا تعتبر معيار الانتقال إلى صف أعلى بل انها تستخدم كأحد وسائل تقويم تحصيل الطالب . وعلى المدرسة أن تتأكد من أن طلابها قد امتلكوا المعلومات والمفاهيم والمهارات الأساسية في كل مادة دراسية حتى اذا اقتضى ذلك بقاء الطلاب والمدرسين إلى ساعات متأخرة من الليل في المدرسة . ومن الجدير بالذكر أن برامج الاذاعة المدرسية والتلفزيون التربوي يستخدمان كأحد الوسائل الرئيسة والهامة لتقوية الطلاب في المواد الدراسية المختلفة .

و يتقدم الطلاب في نهاية المرحلة المتوسطة لامتحان قبول للمرحلة الثانوية ، وتنظم هذه الامتحانات من قبل الادارات التربوية المحلية ، ولا يعتبر هذا الامتحان عائقاً أمام دخول المرحلة الثانوية ، اذ يلتحق حوالى ٩٤ في المائة من خريجي المرحلة المتوسطة بالتعليم الثانوي .

أما تشعيب الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي فتتم بناء على رغبة الطالب التي تنمو وتتطور بناء على مشاورات مستمرة ما بين الطالب وأسرته ومدرسيه وادارة المدرسة في المرحلة المتوسطة .

ويخضع الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية لامتحان قبول في الجامعات والكليات والمعاهد المختلفة . وهذا الامتحان موحد على مستوى الدولة وتحت اشراف وزارة التربية .

٦ ــ المناهج والكتب المدرسية

تعتبر وزارة التربية المسئول الأول والمباشر عن المناهج والكتب المدرسية في مرحلة التعليم الابتدائي ، اذ انها تضع الموجهات الأساسية للمناهج وتنتج الكتب المدرسية لهذه المرحلة .

أما في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي فتضع وزارة التربية الموجهات الأساسية للمناهج عامة ، وتشرف اشرافاً مباشراً على تأليف وانتاج الكتب الدراسية في العلوم الانسانية ، والتي تشمل بشكل خاص اللغة الكورية والتاريخ والتربية الخلقية . أما بالنسبة لباقي المواد التدريسية فتقوم دور النشر بانتاجها تحت اشراف وزارة التربية .

٧ ــ الجهاز الاداري والتعليمي بالمدرسة

يعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن المدرسة ادارياً وفنياً ، و يساعده في عمله مساعد أو أكثر اعتماداً على عدد الفصول الدراسية في المدرسة الواحدة (عند زيادة عدد الفصول عن ٤٣ فصلاً يعين للمدير مساعد ثان) . و يتميز مدير المدرسة الكورية بدرجة عالية من النضج و بخبرة تعليمية وادارية واسعة اذ ان عليه أن يكون قد أمضى ما لايقل عن ٢٥ سنة في مهنة التعليم حتى يصبح مديراً . و يتمتع مدير المدرسة بصلاحيات ادارية وفنية نهائية فيما يتعلق بمدرسته على الرغم من كونه مسئولاً أمام ادارة التعليم المحلية في منطقته . وتشمل هذه الصلاحيات الاشراف الاداري التام على المدرسة بما فيها من معلمين ومستخدمين من ناحية والاشراف التربوي والفني على المعلمين وسير العملية التعليمية في المدرسة من ناحية ثانية . و يوجد في المدرسة الكورية بوجه عام جهاز اداري مساعد كبير العدد إلى حد ما . و يتكون هذا الجهاز من المدير الاداري الذي يشرف على الخدمات العامة والمالية في المدرسة ، ومن جهاز السكرتارية والممرضات وموظفو التغذية والمخازن والحراس .

٨ ــ المعلمـــــون

يعتبر المعلم في المدرسة الكورية من أهم العناصر في نجاح العملية التعليمية . فهو يعد اعداداً جامعياً (٤ سنوات)، و يتميز بالتزام خلقي ومهني عال إلى الحد الذي يتفانى فيه هذا المعلم بعمله حتى ولو اقتضى ذلك بقاءه في المدرسة الى أوقات متأخرة بعد الدوام قد تصل حتى منتصف الليل . و يقوم المجتمع الكوري بمكافأة المعلم على ذلك عن طريق المكافآت المالية الطوعية التي يقدمها أولياء الأمور للمعلمين الذين يقومون بالتدريس الاضافي لأ بناءهم . هذا بالاضافة إلى الاحترام الذي يحظى به المعلم من قبل المجتمع على مهنة التعليم .

و يعتبر المعلمون في المرحلة الابتدائية معلموا صف ، اذ يعتبرون مسئولين عن تدريس كافة المواد الدراسية للصف الواحد ما عدا مواد النشاطات اللامنهجية .

أما في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي فيكون التعليم تعليماً متخصصاً ، بمعنى أن المعلمين متخصصون في مجال دراسي واحد .

٩ ــ كثافة الصفوف والأنصبة التدريسية

تعتبر الصفوف في المدرسة الكورية عموماً من أعلى الصفوف كثافة . و يعود السبب في ذلك إلى عدم كفاية المخصصات المالية للتعليم ، على الرغم من أن حصة التعليم في موازنة الدولة تصل إلى ٢١ في المائة . و يعود ذلك بطبيعة الحال إلى ضخامة الانفاق العسكري نظراً للوضع الخاص الذي تمر به كوريا الجنوبية .

و يبين الجدول رقم (٢٨) عدد الطلاب في الصف الواحد ومتوسط عدد الطلاب بالنسبة للمعلم الواحد في العام الدراسي ١٩٨٨م .

جدول رقم (٢٨)
عدد الطلاب في الصف الواحد ومتوسط عدد الطلاب بالنسبة للمعلم الواحد في كوريا الجنوبية في عام ١٩٨٨

المرحلـــة	متوسط عدد الطلاب في الصف الواحد	متوسط عدد الطلاب للمعلم الواحد
الابتدائية	٤٢,٤	٣٦,٠
المتوسطة	٥٤,٧	٣٢,٨
الثانوية الأكاديمية	٥٦,٤	٢٩,٤
الثانوية المهنية	٥٣,٩	٢٧,١

إلا ان هذه النسب بدأت بالانخفاض نتيجة ازدياد المخصصات عاماً بعد عام وانخفاض عدد المواليد .

و يبين الجدول رقم (٢٩) الأنصبة التدريسية الاسبوعية في المتوسط للمدرسين في المراحل التعليمية التالية كما كانت عليه في عام ١٩٨٨م .

جدول رقم (٢٩)
الأنصبة التدريسية الاسبوعية في المتوسط للمدرسين في المراحل التعليمية المختلفة في كوريا الجنوبية في عام ١٩٨٨

المرحلــة	النصاب التدريسي الاسبوعي
الابتدائية	من ٢٤ - ٣٢
المتوسطة	من ٢٠ - ٢٢
الثانوية	من ١٧ - ٢٠

علماً بأن نصاب المدرس الأول في المرحلة المتوسطة هو حوالى ١٦ حصة في الأسبوع، وفي المرحلة الثانوية حوالى ١٢ حصة في الأسبوع.

١٠ ـ نظام الاشراف التربوي

يعتبر مدير المدرسة المشرف والموجه التربوي الرئيسي في المدرسة الكورية. فهو كما تمت الاشارة سابقاً يعتبر المسئول الرئيسي ادارياً وفنياً عن شئون مدرسته وسير العملية التعليمية فيها. ولما كان مدير المدرسة قد مارس التعليم لفترة لا تقل عن ٢٥ سنة فإنه يلعب الدور الأول في الاشراف على معلمي مدرسته وتوجيههم.

أما بالنسبة إلى دور وزارة التربية في الاشراف التربوي فقد كانت الوزارة تمارس الاشراف المباشر دورياً حتى نهاية العام الدراسي ١٩٨٧م. أما مع مطلع العام الدراسي ١٩٨٨ فقد توقف هذا الدور واقتصر دور الوزارة الاشرافي على القيام بالاشراف التربوي في حالة طلب المدرسة ذلك. وغالباً ما تقوم المدرسة طوعياً بطلب مشرف أو موجه مختص لمادة دراسية معينة عندما تظهر لديها مشكلة ما تحتاج إلى مشورة خاصة من مشرفي وموجهي الوزارة.

١١ ـ استخدامات الكمبيوتر في التعليم

على الرغم من انتشار أجهزة الحاسب في كافة المدارس في كوريا واستخدامها من قبل التلاميذ والمعلمون، إلا أن تدريس الكمبيوتر لم يدخل كمادة أساسية ضمن الخطة الدراسية، واقتصر استخدامه كنشاط اختياري، وستقوم بعض المدارس الثانوية وحسب امكانياتها باعتبار الكمبيوتر جزءاً أساسياً في منهاج مادة الرياضيات وذلك اعتباراً من مطلع العام الدراسي ١٩٨٩/١٩٩٠.

١٢ ـ تمويـل التعليـم

تتحمل الحكومة الكورية نصيباً ضئيلاً نسبياً من اجمالي الانفاق على التعليم بالمقارنة بدول العالم الثالث الأخرى. فقد تحملت الحكومة في عام ١٩٧٧، ٥١,٥٪ من اجمالي التكلفة، على حين تحمل أولياء الأمور ٤٤,٩٪ من التكلفة. بالاضافة إلى ذلك، فإنه من اللافت للنظر، أن نصيب الحكومة من ميزانية التعليم يتضاءل مع كل مرحلة تعليمية. فبينما تتحمل الحكومة ٩٤,٥٪ من تكلفة التعليم الابتدائي، فإنها تتحمل ٢٢,٤٪ من تكلفة التعليم الاعدادي، و٢٨,٥٪ في التعليم الثانوي، وعلى ذلك فإن أولياء الأمور يتحملون معظم تكاليف التعليم الثانوي. ويمثل انفاق الحكومة على التعليم ما يعادل ٣,٢٪ من اجمالي الناتج القومي. وعلى الرغم من الارتفاع المستمر في ميزانية التعليم والتي مثلت ٩,٣٪ عام ١٩٥٣، وارتفعت إلى ١٦,٦٪ في السنوات الأخيرة، فإن العديد من التربويين يشعرون أن الانفاق على التعليم ليس كافياً. ومن المؤكد أن اعتماد المدارس على مساهمة أولياء الأمور وبخاصة في المرحلة الثانوية، يعني أن الاقبال على المدارس عادة أكثر سوءاً في المناطق الريفية أو الحضرية، غير أن الحكومة قد استطاعت أن ترتفع بالعائد من انفاقها على التعليم بسبب رخصه النسبي. فتكلفة العمل رخيصة، وذلك لأن متوسط مرتب المدرس يقترب من مستوى متوسط الدخل الفردي في كوريا عامة. وتكلفة الاجور تمثل حوالى نصف ميزانية التعليم مقارناً بحوالى ثلاثة أرباع الميزانية في دول العالم الثالث الاخرى.

٣ ـ ٥ ـ ٣ قضايا ومشكلات نظام التعليم في كوريا الجنوبية

وتؤكد الثقافة الكورية التي تستند إلى الأخلاق الكنفوشية على أهمية التعليم، وقد أفضى ذلك إلى التأكيد على ضرورة طاعة المدرس وعلى أهمية التعلم بالتذكر. ويبدو هذا متعارضاً مع نظم التعليم الحديثة التي تركز على البحث العلمي. وقد بدأ النظام التعليمي الكوري بنظامه القائم على التلقين والامتحانات الجامدة غريباً لمعظم المراقبين الأوربيين. غير أن أساليب التدريس هذه، ربما كانت ضرورية في الفصول كبيرة الحجم، حيث يصل عدد التلاميذ في الفصل الواحد الى ما يزيد على تسعين تلميذاً، كما أفضى ذلك إلى خلق قوة عاملة يمكن تدريبها بسهولة.

وبغض النظر عما اذا كان التأكيد على أهمية التعليم قد نتج من التقاليد أم لا، فإن أولياء الأمور الكوريين قد توافرت لديهم الرغبة في بذل التضحيات من أجل تعليم أبنائهم. ويمكن الاستدلال على ذلك بالنظر إلى ما كانت عليه الأوضاع قبل ما اطلق عليه الثورة التعليمية. عندما الغيت امتحانات التأهيل لدخول المدارس المتوسطة عام ١٩٦٨. فقد كان أولياء الأمور

يعتبرون اجتياز هذا الامتحان وسيلة مضمونة لتقدم أبنائهم . ومن ثم فقد كانوا يخضعون أبنائهم ومدرسيهم لضغوط رهيبة لتحقيق النجاح . ولذلك فقد أصبح المنهج الدراسي مثقلاً بالاستعداد للامتحان وبمواد الامتحان مثل الرياضة والعلوم والدراسات الكورية والاجتماعية . وقد وصل الأمر في بعض الأحيان إلى أن العديد من التلاميذ لم يكن يحصل على كفايته من النوم أثناء الليل لأن أولياء أمورهم كانوا يطالبونهم بالاستعداد الدائم للامتحان ، كما أن اجابات أسئلة الامتحان كانت موضوعاً للتقاضي . و بالفعل تقرر أن هذا الامتحان ليس بالوسيلة التي تعين على تحقيق أهداف التعليم الابتدائي ، ومن ثم فقد تقرر الغاؤه في عام ١٩٦٨ . على أن هذا لم يؤد إلى زوال ضغط أولياء الأمور الكوريين على أطفالهم كي ينجحوا في المدرسة ، أو رغبتهم في تحمل تكاليف تعليمهم . وقد اضطرت الحكومة في مرحلة لاحقة إلى اصدار قانون يمنع المدرسين من اعطاء دروس خصوصية للمساعدة في اعداد التلاميذ لامتحان دخول الجامعة . و بناء عليه فقد تحول الضغط ببساطة إلى المستو يات العليا من السلم التعليمي .

أ ــ قضايا ومشكلات التعليم الابتدائي

أظهرت الحكومة الكورية اصراراً كبيراً على توسيع قاعدة ، وتحسين التعليم الابتدائي . وقد كان ٧٨٪ من السكان البالغين من الأميين . و بحلول عام ١٩٥٢ ، جعلت الحكومة انشاء مراكز محو الأمية أمراً اجبارياً ، وقامت بتجريم التغيب عن حضورها . وقد أفضى ذلك إلى محو أمية عدة ملايين من خلال هذه البرامج بالاضافة إلى المدارس المدنية التي انشئت بغرض تعليم الأطفال الذين تعدوا السن ولم يكملوا تعليمهم الابتدائي . وقد تدهور وضع هذه المدارس مؤخراً بسبب انتشار المدارس الابتدائية . وقد نادت خطة عام ١٩٥٣ بجعل التعليم الابتدائي اجبارياً و بدون مصروفات ، على حين كان على أولياء الأمور أن يتحملوا نصف تكاليف التعليم الثانوي . وقد أظهرت الحكومة استعدادها لدعم المدارس الابتدائية الخاصة التي لم يعد بامكانها أن تقوم بتحصيل مصروفات دراسية . كما تحسن مستوى تدريب مدرسي المدارس الابتدائية بقدر كبير منذ ذلك الحين . و بحلول عام ١٩٦٤ كان ١٣٪ من معلمي الابتدائي قد حصلوا على أربعة عشر سنة أو أكثر من التعليم الرسمي ، و بعد سبع سنوات فقط ، أي في عام ١٩٧١ ، وصلت هذه النسبة إلى ٣٨٪ .

وكذلك فقد شهدت المدارس الابتدائية زيادة كبيرة في أعداد التلاميذ المقيدين بعد الحرب العظمى الثانية . فقد ارتفع معدل القيد من ٥٧,٦٪ عام ١٩٥٣ إلى ٩٦,٧ عام ١٩٦٩ ، ووصل إلى ٩٧,٢٪ بحلول عام ١٩٧٧ . وفي الواقع فإن التعليم الابتدائي الاجباري كان قد تم تحقيقه منذ وقت طو يل ، ربما منذ عام ١٩٦٢ . وقد أصبحت السياسات الآن تركز على تحسين محتوى العملية التعليمية أو نوعية التعليم ، وخاصة بعد أن بدأ عدد المدارس الابتدائية في التناقص

نتيجة انخفاض معدل المواليد . وقد أدى ذللك إلى انخفاض كبير في نسبة الأمية . فقد تناقصت نسبة الأميين بين السكان البالغين ١٥ سنة فأكثر من ٢٩,٤٪ عام ١٩٦٠ إلى ١٢,٤٪ عام ١٩٧٠ . وتعد اليابان الدولة الأسيوية الوحيدة التي تتمتع بمعدل أقل من الأمية من كوريا ، كما أن نمو أعداد المتعلمين في كوريا يفوق تلك الدول التي كانت تقف على قدم المساواة معها عام ١٩٧٠ . فتايلاند على سبيل المثال تصل فيها هذه النسبة إلى ٢١,٤٪ في حين أنها تقف عند ١٧,٤٪ في الفلبين . غير أن هناك فروقاً واضحة بين المناطق الريفية والحضرية ، فإذا ما أخذنا بعين الاعتبار الفروق في التركيب العمري للسكان فإنه يتضح ، أنه على حين كانت نسبة الأمية في المناطق الريفية تبلغ ١١٪ ، فإنها كانت ٢,٥٪ فقط في المناطق الحضرية . و يعتبر هذا فارقاً كبيراً وهو يوضح صعوبة تطوير التعليم في المناطق الريفية ، ولكنه انجاز طيب اذا ما قورن بدول أسيوية أخرى .

وهدفت الخطة الخمسية ١٩٧٧-١٩٨١ إلى تحسين نوعية تعليم المدرسين وتخفيض نسبة التلاميذ للمدرسين . وقد كانت هذه النسبة دائماً عالية نسبياً في كوريا ، كما أنها كانت سبباً أساسياً في انخفاض تكاليف العملية التعليمية في المراحل الابتدائية . وقد بلغت هذه النسبة في التعليم الابتدائي ٤٨,٦ تلميذاً لكل مدرس عام ١٩٤٨ . كما تنص التعليمات الآن على أنه لا ينبغي أن يزيد عدد التلاميذ في الفصل الواحد عن ستين تلميذاً . على أن هذه التعليمات يصعب تنفيذها وخاصة في المدن الكبرى مثل سيول و بوسان حيث يوجد بالعديد من الفصول ما يزيد عن ٧٠ تلميذاً . وقد ساعد الغاء امتحان دخول المرحلة المتوسطة على تحسين التعليم الابتدائي إلى حد كبير، بالاضافة إلى تجنيب الأطفال الضغوط النفسية التي كانوا يتعرضون لها بسبب هذا الامتحان . من المألوف الآن أن يقوم التلاميذ برحلات خارجية يوماً كل أسبوع دراسي . وقد استنت الحكومة ، بالاضافة إلى ذلك ، في عام ١٩٦٨ تشريعاً ينص على أن ١١,٥٪ من اجمالي العائدات يجب أن يخصص للتعليم الاجباري ومن المتوقع أن يستمر هذا التأكيد على التعليم الابتدائي .

ب ــ قضايا ومشكلات التعليم الثانوي

يلعب القطاع الخاص دوراً أكثر أهمية على كافة مستويات التعليم الثانوي . فعلى حين أن نسبة المدارس الخاصة في التعليم الابتدائي تبلغ ١,٢٪ فقط ، فإن هذه النسبة ترتفع إلى ٣٦,٧٪ في المرحلة المتوسطة ، وتصل إلى ٤٩,٧٪ بين المدارس الثانوية . وفي عام ١٩٨٥ بلغت نسبة التلاميذ الذين يذهبون إلى مدارس خاصة في المرحلة المتوسطة ٣٣,١٪ . وفي هذه المرحلة فإن التعليم ليس اجبارياً وبمصروفات . غير أن الغاء نظام امتحان القبول وتوزيع التلاميذ على المدارس وفقاً لنظام الحصص أفضى إلى تزاحم على قيد التلاميذ بالمدارس المتوسطة . فعلى حين

أنه في عام ١٩٦٩، التحق ٥٨,٤٪ من خريجي التعليم الابتدائي بالمدارس المتوسطة، فقد ارتفعت هذه النسبة في عام ١٩٧٩ إلى ٩٢,٤٪. وقد أدى توزيع الطلاب وفقاً لنظام الحصص إلى فرض تعريفة مصروفات موحدة وذلك حتى لا يعاني أولياء الأمور من توزيع أبنائهم على مدرسة بعينها. و يعني هذا خسارة للمدارس الخاصة الأفضل، ولذلك اضطرت الحكومة إلى دعم العديد من المدارس الخاصة. وقد قاد هذا إلى مزيد من الضغط من قبل أولياء الأمور لتحسين مستوى التعليم في المدارس التي تم توزيع أبنائهم عليها. والحل الواضح لهذه المشكلة هو تأميم المدارس الخاصة ورفع عدد سنوات التعليم الاجباري إلى تسع سنين. غير أن الحكومة لا تعتقد أنها يمكن أن تتحمل الأعباء الناجمة عن ذلك، اذ أدى نمو عدد المدارس المتوسطة إلى حدوث عجز في المدرسين في هذه المرحلة، مما أدى إلى النظر إلى التعليم الشامل على أنه هدف بعيد المدى.

و يوضح جدول رقم (٣٠) نسبة المقيدين في كل مستوى تعليمي. وقد بلغت نسبة المقيدين الكلية في عام ١٩٧٠ في المدارس الثانو ية ٥٨,٥٪. و بالمقارنة فإن اليابان كانت هي الدولة الوحيدة في آسيا التي حققت مستوى قيد يفوق ٥٠٪ عام ١٩٧٥. و برغم أن التعليم في هذه المرحلة ليس اجبارياً، فإن معدل القيد في المناطق الريفية يعتبر عالياً جداً.

وتنقسم المدارس الثانو ية إلى نوعين: المدارس العامة، والمدارس الفنية والمهنية. وقد بلغت نسبة المقيدين في هذه الأخيرة في عام ١٩٧٩ حوالى ٤٠٪ من نسبة القيد في مدارس التعليم العام. وتدرس هذه المدارس منهجاً دراسياً مماثلاً لموضوعات الدراسة في مدارس التعليم العام، أي الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية، والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الكورية، ولكنها تركز على الجوانب التطبيقية. كما تتطلب الدراسة عادة جانباً عملياً في الشركات المحيطة. وقد أولت الحكومة قدراً كبيراً من الاهتمام للتدريب المهني بسبب النقص المستقبلي المتوقع في القوى العاملة الماهرة. وقد انشأت عدداً من مدارس التدريب المهني النموذجية. وتعطى عملية الاختيار للالتحاق بهذه المدارس والتي تتم من خلال الامتحان أفضلية للمدارس الفنية، بمعنى أن الطلبة الأكثر تفوقاً يمنحون أفضلية في الالتحاق بهذه المدارس. غير أن الطلبة الأكثر تفوقاً ما يزالوا يميلون إلى الالتحاق بالتعليم الثانوي العام. وتظهر الاحصاءات أنه في عام ١٩٨٣، دخل الجامعات ٥٦٪ من طلاب التعليم الثانوي العام مقابل ١٥٪ من خريجي مدارس التدريب المهني.

جدول رقم (٣٠)
معدلات القيد بالمدارس وفقاً للمراحل المختلفة
في كوريا الجنوبية ـ عام ١٩٧١/١٩٧٠

المرحلة الدراسية	الفئة العمرية	الحضـــر	الريـــف
الابتدائيــة	٦ - ١١	٨٧,٢	٨٨,٢
الثانويــة	١٢ - ١٧	٦٥,١	٥٤,٤
الثانوية الفنية	١٨ - ٢٤	١٤,٨	٤,٤

ج ـ قضايا ومشكلات التعليم الجامعي

ارتفع عدد الطلاب المقيدين بالجامعات من ١٩٢,٠٠٠ عام ١٩٧٤ إلى ٨٧٠,٠٠٠ عام ١٩٨٤ . و يلعب القطاع الخاص دوراً أكبر في التعليم الجامعي . فقد كان ٧٣,٤٪ من طلابها مقيدين في جامعات خاصة . إلا ان وزارة التعليم تخضع طلاب الجامعات لاشراف دقيق ، و ينبع ذلك جزئياً من رغبة الحكومة في ايقاف النمو العشوائي للتعليم العالي ، ومن ناحية أخرى لمنع الطلاب ضعاف المستوى الذين يأتون من عائلات غنية من الالتحاق ببعض الجامعات الخاصة التي قد تمنحهم درجات علمية بالاستناد إلى قدراتهم المالية . ولقد كان هناك فيما مضى امتحان أولي للتأهيل لدخول الجامعة ، وكان ينجح فيه تقريباً ضعف العدد الذي يمكن أن يلتحق بالجامعات ، والذي كان يتم تحديده بواسطة الحكومة . ويخضع الطلاب الناجحون بعد ذلك إلى امتحان للقبول يعقد بمعرفة كل جامعة على حدة . وقد تم استبدال هذا النظام الآن بامتحان موحد بالاضافة إلى تقييم للدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال الدراسة الثانوية ، ويحدد مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب الكليات التي يمكن للطالب التقدم للالتحاق بها . إلا ان وزارة التعليم تتولى تحديد حصة كل كلية أو جامعة من الطلاب الذين يمكن قبولهم . و يعتمد هذا على الموارد المتاحة والاحتياجات البشرية من القوى العاملة ، و يتم الالتزام بهذه المعايير بدقة متناهية . وتتركز معظم الجامعات في المناطق الحضرية ، ولا يوجد بها تسهيلات للاقامة الدائمة ولذا فإن معظم الطلاب يضطرون إلى الانتقال يومياً ما بين مساكنهم وأماكن كلياتهم . وهناك عدد من الجامعات الخاصة المتميزة ، إلا ان العديد من الجامعات الحكومية تعاني من الفقر في الموارد ونقص أعضاء هيئة التدريس والافتقار إلى الأعداد الملائمة .

وقد ركزت الحكومة قدراً كبيراً من اهتمامها على دراسة العلوم في كافة مستويات الدراسة الجامعية . ولذلك فقد قامت الحكومة بانشاء كلية العلوم للدراسات العليا . وقد أفضى انشاء هذه الكلية إلى انخفاض عدد طلاب البعثات الذين يسافرون إلى الخارج للدراسات العليا . وقد أثرت سياسة الاهتمام بالعلوم الى تباين واضح في حصص كل كلية ، فحصص كليات الطب والهندسة تتسم بالسخاء الشديد ، وأدى هذا بالتالي إلى تحولات في أعداد المقبولين ، حيث أصبح طلاب العلوم عام ١٩٧٦ يمثلون الأغلبية وهو عكس ما كانت عليه الأوضاع قبل عشر سنوات .

٣ ـ ٥ ـ ٤ التطلعات المستقبلية

يعتبر التعليم في كوريا قيمة اجتماعية أساسية بحد ذاته ، وتعمل المدرسة الكورية على استغلال هذا الأمر إلى أبعد الحدود ، كما يعتبر التعليم عملاً ذا قيمة اجتماعية عليا تتميز بالانضباط المهني والأخلاقي وتتطلب من المعلم التفاني في القيام بواجبه التدريسي والاشرافي حتى ولو كان ذلك على حساب وقته الخاص وراحته الشخصية ونظراً لما يتوقعه المجتمع الكوري من المعلم في تنمية شخصية الانسان المتوازنة وفي دعم وتطوير عجلة التنمية الاقتصادية في البلاد ، فقد أولت الدولة اهتماماً فائقاً بتطوير التعليم لخدمة أغراض المجتمع والانتقال بالمجتمع الكوري لصفوف المجتمعات المتقدمة .

وقد تمثل هذا الاهتمام بإنشاء **المعهد الكوري للتطوير التربوي** (The Korean Educational Development Institute, KEDI) ، عام ١٩٧٢ كمؤسسة مستقلة للبحث والتطوير التربوي بتمويل من الحكومة ، وقد تم انشاء هذا المعهد بتوصية من لجنة التخطيط التربوي الشامل وطويل المدى عام ١٩٧٠ لتحقيق الأهداف التالية :ـ

١ – القيام بنشاطات البحث والتطوير الشامل والنظامي المتعلقة بالأهداف التربوية ، ومحتوى وطرائق التدريس .

٢ – مساعدة الحكومة لوضع سياساتها التربوية وخططها طويلة المدى .

٣ – انتاج البرامج الاذاعية والتلفزيونية وتحسين فاعلية العملية التعليمية التعلمية عن طريق الاستخدام الأمثل للمزايا الكامنة في وسائل الاذاعة المختلفة .

٤ – القيام بالبحث والتطوير التربوي المتعمق في مجال استخدامات الكمبيوتر في التعليم في كافة المستويات الدراسية .

٥ – نشر وتوزيع نتائج البحوث التربوية وتقديم المعلومات للعاملين في نشاطات البحث والتطوير وواضعي السياسات التربوية .

٦ – توفير فرص تبادل الخبرات الجديدة في المجالات التربوية مع الدول الأخرى .

يرسم سياسة المعهد و يشرف على حسن قيامه بعمله مجلس أمناء يتكون من عشرة أشخاص يرأسه وزير التربية و يديره مدير يعين من قبل رئيس الجمهورية و يتمتع بصلاحيات واسعة جداً . و يتكون المعهد من سبعة دوائر هي :

١ - مكتب التخطيط والتنسيق .
٢ - دائرة بحوث المناهج وتطويرها .
٣ - دائرة أصول التربية و بحوث السياسات التربوية .
٤ - دائرة الاذاعة التربوية .
٥ - دائرة ادارة المعلومات التربوية .
٦ - مركز بحوث التعليم بواسطة الكمبيوتر .
٧ - مكتب الادارة .

و يتبع المعهد مكتب التعليم عن طريق الهواء والمراسلة و ينتج كافة برامجه التعليمية .

يعمل مكتب التخطيط والتنسيق في مجال برمجة عمل الدوائر جميعها والتنسيق فيما بينها وكذلك في مجال تنسيق الاتصالات الدولية . و يعمل مكتب الادارة في تنظيم الأمور المالية والادارية للمعهد وهو أصغر الدوائر حجماً من حيث عدد الموظفين . أما الدوائر الخمسة الأخرى فهي التي تعمل في مجال البحث والتطوير الحقيقي بالاضافة إلى مكتب التعليم بواسطة الهواء والمراسلة السابق الذكر .

يعمل هذا المعهد على وضع الأهداف التربوية العامة والخاصة وعلى تطوير المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وأدلة المدرسين والطلاب وأدلة تدريب المعلمين قبل الخدمة . كما يعمل على انتاج جميع برامج الاذاعة التربوية والتلفزيون التربوي ونسخها وتوزيعها في كافة أنحاء البلاد وفيما بعد في تقييم فاعليتها وتعديلها . كما يعمل المعهد في تطوير كافة برامج الكمبيوتر التربوية وتقييم فاعليتها .

يعتبر هذا المعهد بحق العقل المفكر لوزارة التربية، والمنتج للمواد التعليمية المختلفة .

و يعتبر عمل وزارة التربية تنفيذياً فقط . ان الانجازات التربوية الهامة التي حققتها كوريا الجنوبية تعتبر نتاجاً لهذا المعهد . كما أن نجاح هذا المعهد يعتمد بشكل أساسي على مقومات هامة يمكن تلخيصها فيما يلي :

١ - استقلالية المعهد . فعلى الرغم من أن وزير التربية هو رئيس مجلس أمناء المعهد الا أنه يتمتع باستقلالية ادارية ومالية تامة تتصف بالمرونة والفاعلية والبعد عن الروتين الاداري لأجهزة الحكومة .

٢ - الدعم الذي يحظى به المعهد حيث يعتبر مديره المستشار الرئيسي لرئيس الدولة في قضايا التربية .

٣ - العدد الكافي من الباحثين والفنيين المتفرغين حيث يعمل في المعهد زهاء ثلاثمائة شخص متفرغ لقضايا البحوث والتطوير مع جهاز اداري كفؤ ومدعم للعمل الفني والبحثي .

٤ - الانفتاح على تجارب التطوير العالمية من خلال قنوات الاتصال مع مراكز المعلومات الدولية بواسطة الكمبيوتر ومن خلال تبادل النشرات العلمية ، والاشتراك المتواصل في المجلات العلمية ، ومن خلال المكتبة البحثية المتطورة .

٥ - توفير الأجواء المادية والنفسية الملائمة لعمل الباحثين والفنيين في المعهد .

ولعل من أبرز مظاهر التطوير التربوي المنشود في كوريا ما يلي :

١ - زيادة الانفاق على التعليم متمثلاً في رفع مخصصات التعليم من اجمالي الموازنة العامة للدولة التي تبلغ حالياً ٢١٪ من الموازنة العامة ورفع الانفاق الكلي على التلميذ الواحد الذي يبلغ الآن حوالى ٥٠٠ دولار للفرد الواحد .

٢ - التوسع في انشاء المدارس والفصول من أجل تخفيض كثافة الفصول الدراسية من أجل اعطاء مزيد من الاهتمام الفردي للتلميذ الواحد .

٣ - التوسع التدريجي في تطبيق الزامية التعليم حتى سن الخامسة عشرة أي حتى نهاية المرحلة المتوسطة .

٤ - تحقيق مبدأ اللامركزية في المؤسسات التربوية من أجل اعطاء مزيد من الحرية والمرونة للادارات التربوية المحلية والمدارس .

٥ - تخفيف وطأة الامتحانات عن كاهل الطلاب والمدرسين والأسرة عن طريق الابتعاد تدريجياً عن التركيز المبالغ فيه على تعلم الحقائق والمعلومات والانتقال تدريجياً إلى الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة واعطاء العناية الكافية بابداعيته وتميزه الفردي .

٦ - القضاء على التنافس الحاد لدخول الجامعات وتخفيف التوتر الفردي والأسري الناجم عن ضغط امتحانات القبول للجامعات عن طريق التوسع في انشاء الكليات والمعاهد الفنية والتقنية المتخصصة على مستوى التعليم العالي سواء أكانت كليات جامعية (٤ سنوات) أو كليات متوسطة (٢-٣ سنوات) .

٧ - التوسع في استخدامات الكمبيوتر في التعليم وادخاله كجزء أساسي في المناهج الدراسية .

٣ - ٦ البرازيـــل

شهد نظام التعليم في البرازيل تغيرات أساسية في أعقاب استيلاء الحكومة العسكرية على السلطة في البلاد عام ١٩٦٤ . فالاصلاحات عادة ما تكون نتاجاً لدوافع سياسية . وفي الواقع فإن النظام الجديد قد شعر بأنه يجب عليه أن يصلح نظام التعليم الجامعي حتى يمكنه أن يقلل من مخاطر الاضطرابات الطلابية . ولذلك فقد فرض الجيش سيطرته السياسية على الجامعات ، كما جعل الالتحاق بها أكثر يسراً . غير أن الدافع الرئيسي وراء الاصلاحات التي نفذت كان رغبة الحكومة في تصنيع البلاد ، والتي كان يصعب على نظام التعليم التقليدي أن يضطلع بهذه المهمة . وقد استند نظام التعليم البرازيلي على نظام الليسيه الفرنسي والذي كان هدفه الأساسي أن يعد الطلاب للالتحاق بالجامعة ، على الرغم من أن معظم الطلاب لم يكن يمكنهم أن يلتحقوا بها . وكان لدى البرازيل عدد كبير من المدارس والجامعات الجيدة المستوى ، غير أن اهمال التعليم الفني والعلمي أفضى إلى عجز شديد في القوى العاملة الماهرة في بلد ذات اقتصاد صناعي .

وأفضت الاصلاحات التي نفذت في السبعينات إلى تغيير النظام التعليمي تغييراً شاملاً . ومن ثم أصبحت البرازيل البلد الرأسمالي الوحيدة التي لديها نظام اجباري للتعليم الفني والتدريب المهني على السواء على مستوى المدارس الثانوية . وقد كانت هذه التغيرات أيضاً نتاجاً للنمو الاقتصادي المتسارع خلال الفترة ١٩٦٧-١٩٧٤ أو ما أطلق عليه سنوات « المعجزة الاقتصادية » . وأدى ذلك إلى تزايد الطلب على التعليم الجامعي ، ولعب القطاع الخاص دوراً أساسياً في تلبية الطلب على هذا النوع من التعليم . كما قاد الانتعاش الاقتصادي الى زيادة كم العوائد الضريبية المخصصة للتعليم . ولذلك فإن البرازيل امتلكت المصادر الضرورية لتحقيق تعليم ابتدائي اجباري وشامل .

٣ - ٦ - ١ التعليم الابتدائي

قام النظام التعليمي القديم على أساس أربع سنوات من التعليم الابتدائي الاجباري للفئة العمرية ٧-١١ سنة ، متبوعة بأربع سنوات من التعليم المتوسط ، جيناسيد ، ثم ثلاث أو أربع سنوات من التعليم الثانوي . وتنقسم المدارس المتوسطة إلى نوعين : مدارس التعليم العام وهي الأكثر احتراماً لأنها كانت تعد التلاميذ للالتحاق بالجامعة . وكانت هذه المدارس تضم ٨٠٪ من التلاميذ . أما النوع الثاني فهو المدارس الفنية أو معاهد تدريب مدرسي المدارس الابتدائية .

وقد تغير هذا النظام بعد اقرار قانون عام ١٩٧١ الذي تم بمقتضاه دمج المدارس الابتدائية والمتوسطة والتي أصبح لها منهج دراسي واحد . و بناء عليه فإن سنوات التعليم الاجباري الآن في البرازيل تبلغ ثمان سنوات . فضلاً عن ذلك فإن كل تلاميذ الصفين الخامس والسادس يجب أن يتلقوا مناهج دراسية في موضوعات التدريب الفني والمهني ، والتي يمكن لهم أن يتخصصوا فيها فيما بعد . وقد استهدف هذا الاصلاح تلبية احتياجات أولئك الذين سوف يتركون المدرسة في سن الرابعة عشر و يبدؤون البحث عن وظيفة ، وأولئك الذين سوف يكملون تعليمهم بهدف الالتحاق بالجامعات . وقد قلل القانون من أهمية الامتحانات في النظام التعليمي . ففيما مضى كان هناك امتحان في نهاية كل عام دراسي لكل السنوات في المرحلة الابتدائية ، وكان يتطلب من أولئك الذين يرسبون فيه اعادة السنة الدراسية . كما كان الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة المتوسطة يقتضي اجتياز امتحانات فارقة . أما بعد اصلاحات ١٩٧١ ، فقد أصبح أداء التلميذ خلال الدراسة أهم من الامتحانات ، كما أن المستو يات قد أصبحت أقل تشدداً ولذلك فإن عدداً أقل من الطلاب يطلب اليهم اعادة السنة الدراسية . وقد كان المأمول من ذلك أن تقل أعداد المتسر بين من التعليم ، وأن يبتعد النظام التعليمي البرازيلي عن انتقائيته الشديدة في دخول الجامعات .

وقد أدت هذه الاصلاحات إلى احلال التعليم المهني المكلف محل التعليم العام . وقد ترتب على زيادة سنوات التعليم الاجباري زيادة تدخل الدولة في العملية التعليمية . فقد ارتفع عدد المدارس المملوكة ملكية عامة من ٤٤,٥٪ عام ١٩٦٤ إلى ٧٠٪ عام ١٩٧٣ ، كما أن معظم المدارس الابتدائية مملوكة للدولة .

وقد كان أهم اعتراض وجه لهذه الاصلاحات هو أنها قد جعلت مدة التعليم الاجباري ثمان سنوات دراسية . وتقر وزارة التعليم أنه يمكنها تطبيق القانون بصورة تدريجية ، بحيث يتم تحقيق ثمان سنوات من التعليم الاجباري أولاً في المدن الكبرى ثم تحاول بعد ذلك التوسع في تطبيقه على المناطق الأخرى . فقد أوضح تعداد ١٩٧٠ أن معدل القيد في الفئة العمرية ٧-١٤ سنة كان ٦٨,٣٪ . وعلى حين بلغ هذا المعدل ٨٨٪ في المدن ، فقد كان ٤٦,٨٪ فقط في الريف . وعلى حين أن عدداً كبيراً من التلاميذ قد طلب منه اعادة السنة ، فإن عدداً أكبر كان قد تسرب من المدرسة مبكراً ، فمن بين ١٠٠٠ تلميذ التحقوا بالمدرسة عام ١٩٦٥ كان هناك ٢٢٩ فقط هم الذين بقوا في المدرسة حتى السنة الرابعة . وتتفاقم هذه المشكلة بدرجة أكبر في المناطق الريفية . ففي ولاية يانيا ، شمال شرق البرازيل ، كان من المتوقع أن ٦٪ فقط من التلاميذ الذين دخلوا السنة الأولى سوف يمكثون في المدرسة حتى السنة الثامنة . وقد استهدفت وزارة التعليم تحقيق هدف التعليم الابتدائي الشامل بحلول عام ١٩٧٩ غير أنه من الجلي أن هدف الثمان السنوات من التعليم الابتدائي الاجباري لم يتم تحقيقه . وتظهر احصاءات

اليونسكو معدل قيد قدره ٨٣٪ للفئة العمرية ٧-١٤ سنة .

وتتمثل الصعوبات الأساسية التي تواجه التعليم الابتدائي في الفقر المدقع للمناطق الريفية والتحضر السريع الذي أدى إلى نمو الأحياء الفقيرة على مشارف المدن ، حيث يتركز المهاجرون في ظروف معيشية سيئة وحيث يتسرب العديد من الأطفال من المدارس الابتدائية بعد سنة واحدة . كما أن مدارس المدينة تتلقى تلاميذاً ممن تلقوا تعليماً أولياً في منازلهم ، وتجد من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ الجدد الذين غالباً ما يرسبون في نهاية السنة الأولى ثم يتركون المدرسة . و يشيع التسرب عقب نهاية السنة الأولى أيضاً في المناطق الريفية لأن معظم المدارس الريفية مكونة من فصل واحد وتعلم تلاميذ السنة الأولى فقط . وحيث ان المدارس مبعثرة على مسافات بعيدة من مناطق سكن التلاميذ فإن معظم الآباء لا يمكنهم السماح لأبنائهم بالانتقال إلى المدرسة . فضلاً عن ذلك فإن الأطفال كثيراً ما يعانون من الجوع في المدرسة . فقد لوحظ أن التلاميذ يبقون مدة أطول في المدارس التي تقوم بتقديم وجبة غذاء لهم . ولدى البرازيل الآن برنامج للتغذية المدرسية تموله الهيئات الدولية . وتتضمن احصاءات قوة العمل في البرازيل أولئك الذين يبلغون من العمر عشر سنوات فأكثر ، وحيث يشيع عمل الأطفال ، وأمية الآباء الفلاحين ، فإنه ليس من الغريب أن نجد أن معظم الأطفال لا ينهون دراستهم و يتركون المدرسة مبكراً .

بالاضافة إلى هذه المشكلات فإن نظام التعليم الابتدائي في البرازيل يجب أن يتواءم مع مدرسين مؤهلين تأهيلاً ضعيفاً . فعلى مستوى المدارس الابتدائية ، فإن نصف المدرسين فقط أكملوا التعليم المتوسط ، في حين أن ٣٠٪ فقط من مدرسي المدارس المتوسطة قد حصلوا على الأربع السنوات التعليمية التي تؤهلهم لتأدية أدوارهم كمدرسين . ومرة أخرى ، فإن هذه المشكلة أكثر حدة في المناطق الريفية منها في المدن . فالمدرسون غير المؤهلين ليس لديهم القدرة على مساعدة التلميذ بطيء التعليم ويميلون إلى التركيز على التلاميذ الأكثر مقدرة . غير أنه بدون هؤلاء المدرسين غير المؤهلين فإنه قد لا يكون هناك مدارس ريفية على الاطلاق . بالاضافة إلى ذلك فإن المرتبات في المناطق الريفية ضعيفة للغاية كما أن الامكانيات سيئة جداً ، لدرجة أن أي مدرس مؤهل تأهيلاً مناسباً يهاجر إلى المدينة .

٣ - ٦ - ٢ « موبرال » : التعليم غير الرسمي

ان احدى النتائج الحتمية لمشكلات التعليم الابتدائي في البرازيل هي التفشي المريع للأمية . وعلاجاً لذلك فقد طورت البرازيل برنامجاً للتعليم غير الرسمي (موبرال) يستند إلى أسس تنظيمية جديدة بهدف محاولة القضاء على الأمية . ولقد كانت نسبة الأمية في البرازيل عام ١٩٤٠ تبلغ ٥٦,٢٪ وبحلول عام ١٩٧٥ كانت هذه النسبة ١٨,٧٪ . ولقد نجح هذا

البرنامج في الوصول إلى المناطق الريفية النائية . وتظهر احصاءات البرنامج الى أنها تهدف إلى خفض نسبة الأمية إلى أقل من ١٠٪ بين السكان . وتدعي هذه الاحصاءات أن برامج محو الأمية قد خدمت ١٩,٥ مليون أمي فيما بين عامي ١٩٧٠-١٩٧٥ ، وانها قد محت أمية ثمانية مليون مواطن . غير أن هذه البيانات لا تلقى قبولاً واسعاً ، فإن ٣٩٪ ممن تلقوا تعليماً غير رسمي يقعون في الفئة أقل من ١٥ سنة وهي فئة لم تكن أصلاً من ضمن المجموعات العمرية التي اعطيت أولوية في البرنامج . وبالمقارنة فإن نسبة قليلة (١٢٪) كانت ممن هم فوق الأربعين عاماً ، على الرغم من أن عدداً كبيراً من الأميين هم من كبار السن . والواقع أن العديد من الأطفال الذين يتلقون هذا النوع من التعليم غير الرسمي يكونون أصلاً ممن محيت أميتهم أو قاربوا على ذلك ، والمبالغة في الأرقام هو أمر متوقع حيث أن مدرسي البرنامج تتحدد رواتبهم وفقاً لأحجام فصولهم . بالاضافة إلى ذلك ، فإن احصاءات «موبرال» تظهر نسبة منخفضة من التسرب من البرنامج الدراسي . غير أن معظم التسرب يحدث نتيجة مشكلات تتعلق بالعمل كأن يعجز الدارس عن التفرغ من العمل لبعض الوقت بصفة منتظمة أو المرض . ومن العسير منع الناس من ترك البرنامج لأسباب من هذه النوعية .

ان أحد المشكلات الرئيسة لبرنامج موبرال هي أن برامجه الدراسية كانت بصورة أساسية برامج مكثفة صممت خصيصاً لتحقيق تأثير كبير في وقت قصير . غير أن واقع الممارسة يكشف عن أن عملية محو الأمية تستغرق وقتاً طويلاً . وتظهر معظم الدراسات أن محو أمية البالغين يستغرق قرابة ثلاث سنوات من الدراسة بيد أن معظم البرامج الدراسية لموبرال تستمر ثمانية عشر شهراً فقط ، كما أنها تمهد الطريق لفرص محدودة لاستكمال الدراسة فيما بعد . ولذلك فإن هناك اتجاهاً إلى العودة إلى الأمية بين من محيت أميتهم وهذا ما حدث على ما يبدو في حالة طلاب موبرال .

وتظهر البيانات أنه فيما بين عامي ١٩٧٣-١٩٧٦ أن معدل الأمية العام في خمسة أقاليم بالبرازيل قد ارتفع قليلاً من ٢٣٪ إلى ٢٤٪ . وحتى لو سمحنا بمعدل عال من النمو السكاني يدور حول ٢,٨٪ ، فإن هذا لا يتسق بوضوح من النتائج التي يدعيها برنامج موبرال . ان أكثر أساليب محو الأمية فعالية هي تلك التي تمزج بين برامج محو الأمية واعادة التدريب على الوظائف ، غير أن عدداً محدوداً جداً من طلاب البرنامج لديهم القدرة على ذلك . فعلى الرغم من أن البرنامج استطاع أن يصل إلى أفقر الناس في الأحياء الفقيرة بالمدن والقرى ، فإن هؤلاء الناس ليس لديهم القدرة على التدريب الوظيفي . وبصفة عامة ، فإنه ليس هناك دراسات جادة عما يحدث للطلاب بعد أن يتركوا البرنامج ، وفيما يبدو فإن البرنامج مهتم أكثر بالتوصل إلى نتائج مبهرة .

ويخلص العديد من الباحثين المهتمين بالمشاكل المذكورة آنفاً إلى أن البرازيل تنفق القليل جداً على التعليم الأساسي. ولقد ظهرت العديد من المقترحات التي تحاول أن تدفع الحكومة، التي تنفق حوالى ربع انفاقها على التعليم، لتخصيص ١٢٪ على الأقل من ميزانيتها للانفاق على التعليم الابتدائي. غير أن مثل هذه المقترحات قد وئدت بتأييد واضح من الحكومة. فإن التزايد في أعداد المتعلمين من صغار السن سوف يؤدي إلى مزيد من الطلب على التعليم الجامعي. فضلاً عن ذلك، فإنه لما كان المتعلمون فقط هم الذين يتمتعون بحق الاقتراع السياسي، فإن العديد من الولايات لا ترحب بالتغيرات التي سوف تطرأ على بنية المقترعين. على أن المشكلة الأساسية فيما يبدو، هي مشكلة اقتصادية. فبرغم أن الاقتصاد البرازيلي قد نما بسرعة في الفترة ١٩٦٨-١٩٧٤، فإن الفقر ما يزال شائعاً في المناطق الريفية والأحياء الفقيرة في المدن، ومن ثم فإنه ليس من المتوقع، أن يرتفع معدل الالتحاق بالمدارس إلا اذا نظر إلى التعليم بوصفه الطريق للهروب من دائرة الفقر.

٣ ـ ٦ ـ ٣ التعليم الثانوي

غير قانون اصلاح التعليم لعام ١٩٧١ نظام التعليم الثانوي كلية. وكان النظام القديم يقسم التعليم الثانوي إلى أربعة شعب هي: العام، والتجاري، والفني، والزراعي. ولقد كان حوالى ٩٠٪ من طلاب التعليم الثانوي يرغبون في الالتحاق بالجامعات، غير أن عدد الأماكن المتاح كان محدوداً. ومن ثم، فإن الطلاب الأفضل مستوى وأولئك الذين سوف يصبحون مدرسين، كانوا يختارون الالتحاق بالثانوي العام. على حين أن الطلاب الأقل مقدرة كانوا يفضلون الالتحاق بالتعليم الفني بوصفه ثاني البدائل، غير أن أملهم في الالتحاق بالجامعة استمر قائماً. وبناء عليه فإن المدارس الفنية لم تكن تستخدم من أجل الهدف من اقامتها. والواقع أن العديد من طلابها قد تخرجوا دون أن يحصلوا على أي تدريب فني.

وينص قانون ١٩٧١ على أن كافة المدارس يجب أن تدرس مناهج دراسية عملية ونظرية. ولم يلق هذا القانون تأييداً، كما أن تطبيقه كان صعباً. فالعديد من المدارس الثانوية كانت تفتقر إلى الامكانات التي تنتج تدريباً عملياً، وان كان يمكن لها توفيرها اذا ما شاركت في الورش مع المدارس المجاورة. ولقد استطاعت المدارس الخاصة الأفضل فقط أن تواجه هذه التغييرات في السياسة التعليمية التي انطوت على خلق مرحلة التعليم المتوسط. ولقد كانت معظم المدارس المتوسطة والثانوية فيما قبل ١٩٦٤ مملوكة ملكية خاصة. وبحلول عام ١٩٧٢، كان ٤٢٪ فقط منها في أيد خاصة. وقد رفض العديد من هذه المدارس الاستجابة للقانون الجديد، بالاستناد إلى أن التدريب الفني أمر غير ذي فائدة للالتحاق بالجامعة. ومن هنا فقد استمرت هذه المدارس على ما كانت عليه من قبل، وغيرت من مسميات مناهجها الدراسية،

فالكميات أصبحت «مبادىء الأساليب المعملية» ، والرياضيات صارت التفاضل التطبيقي وهكذا دواليك . ولذلك فقد منحت وزارة التعليم أفضلية في الالتحاق بالجامعات للطلاب الذين أنهوا مناهج دراسية عملية ، غير أن هذا الاجراء هوجم بوصفه اجراءً تفريقياً وأفضى ذلك إلى تأجيل تنفيذ هذه السياسة .

يتضح من العرض السابق أن السياسات المتبعة غير متسقة . فالدرجة العلمية ما تزال مربحة جداً . بمعنى أن الخريج الجامعي يمكن أن يتوقع أن يكون دخله أعلى بكثير من خريج المدرسة الثانوية ، كما أن تزايد المعروض من خريجي الجامعات لم يؤد إلى انخفاض في دخولهم . ولذلك فإن معظم المدارس الثانوية الخاصة ، التي تجتذب الطلاب المتفوقين ، ترغب في اعطاء جرعة دراسية كافية من التعليم العام تؤهل بها خريجيها من الالتحاق بالجامعات . ورغم أن مثل هذه المدارس يمكنها تحمل نفقات تدريس المناهج الفنية ، فإنها لا ترغب في تدريسها ، في حين أن المدارس الحكومية لا يمكنها تحمل تكلفة تنفيذ ما نص عليه قانون ١٩٧١ .

٣ ـ ٦ ـ ٤ الجـامعـات

تعاملت الحكومة العسكرية التي دان لها حكم البلاد عام ١٩٦٤ ، أول ما تعاملت مع الجامعات . وقد واجهت قدراً كبيراً من الصعاب في هذا المجال ، وبخاصة بعد اضطرابات الطلاب عام ١٩٦٧-١٩٦٨ . وقد قررت الحكومة العسكرية اصلاح التعليم الثانوي ، على أمل أن تعليماً عملياً أفضل من الممكن أن يؤدي إلى خفض أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالجامعة . غير أنه من الممكن أن يفسر هذا الاصلاح أيضاً بالعجز في العمالة الماهرة . وكما رأينا فيما سبق فإن هذه الاصلاحات قد واجهت معارضة شديدة . فقد انطوت هذه الاصلاحات على تدهور في كيف التعليم للطلاب المتفوقين أكاديمياً . ومن المشكوك فيه أنه من الممكن تطبيق القانون الجديد . فعلى الرغم من البنية البيروقراطية لجهازها الحكومي ، فإن البرازيل ما تزال بلداً يخضع فيها القانون لقدر كبير من التجريب ، فإذا لم تكن القوانين مقبولة على المستوى المحلي ، فإنه يتم التخلص منها .

ولقد رغب النظام العسكري في تغيير نظام القبول بالجامعات . وما يزال دخول الجامعات حتى الآن محكوماً . ففي عام ١٩٧٦ تم قبول ٤٣,٣٪ فقط من المتقدمين للجامعات . أما قبل عام ١٩٦٨ فإنه كان يتم تحديد مجموع معين من الدرجات يحق للحاصلين عليه دخول الجامعة برغم أن الأماكن المتاحة لم تكن تكفي لاستيعابهم . ولقد مثل الطلبة قوة معارضة تطالب بالتوسع في التعليم الجامعي ، وقد أفضى ذلك إلى تغيير النظام بحيث لا يسمح باجتياز الامتحان لأكثر من العدد المطلوب للالتحاق بالجامعة .

وقد ارتبط التعليم العالي في البرازيل تقليدياً بدراسة القانون. فقد مثل دارسو القانون والطب حتى عام ١٩٥٣ ٥٣٪ من الطلاب الملتحقين بالجامعات. وقد مالت الجامعات حتى ذلك الحين إلى اهمال الدراسات العلمية.

وقد شجعت الطبقة الوسطى التي منحت تأييدها لانقلاب عام ١٩٦٤ الحكومة على التوسع في تدريس العلوم التطبيقية. ووجدت الحكومة صعوبة في الحصول على الأموال اللازمة لتمويل هذا النوع من الدراسة في الجامعات الحكومية، حيث تسود تقاليد التعليم المجاني. ولذلك فقد قررت السماح بالنمو السريع للكليات الخاصة والتي تتلقى فقط دعماً من وزارة التعليم. وهكذا، فبحلول عام ١٩٨٠، بعد أن كان هناك ٦٥ جامعة من بينها ٤٥ جامعة حكومية، أصبح هناك ٨٧٥ كلية من بينها ٦٢٧ مملوكة ملكية خاصة مقابل ٢٢٤ كلية عام ١٩٦٢، كان منها ١٣٠ كلية خاصة. وقد أثار انخفاض نوعية التعليم في هذه الكليات قلق العديدين، حيث ينخرط عدد كبير من الطلاب في الدراسة على أساس نظام بعض الوقت وحيث العديد من المناهج الدراسية الضعيفة المستوى. وقد منح قرار جمهوري في عام ١٩٨١ تقديم مناهج دراسية جديدة لمدة عامين. وقد تركز معظم النمو في التعليم العالي في سنوات الرواج وحتى عام ١٩٧٤، ومنذ ذلك الحين تباطأ معدل القبول بالجامعات.

حاولت وزارة التعليم أن تنهض بكيف التعليم الجامعي ومحتواه وعلى الرغم من أن نسبة الطلاب للأساتذة قد ارتفعت من ١/٧,٤ في عام ١٩٦٤ إلى ١/١١,٨ في عام ١٩٧٤ فإن معظم الأساتذة يعملون لبعض الوقت فقط. ولذلك فإن الزيادة تعكس الزيادة في أعداد الأساتذة الذين يعملون كل الوقت فقط. وبحلول عام ١٩٧٥ كان كل الأساتذة يحملون درجات علمية، وكان ٤٧٪ منهم يحملون درجة علمية ثانية أو أفضل. وفي عام ١٩٧٩ كانت الجامعات الحكومية تستخدم عدداً أكبر من الأساتذة الذين يعملون كل الوقت، في حين كانت النسبة المماثلة في الكليات تقف عند ٧,٨٪ فقط. ولقد كان أحد التغييرات الهامة في قانون ١٩٦٨ هو تقدمي الحوافز المالية للأساتذة الذين يعملون لكل الوقت. لقد كان الهدف من التوسع الجامعي في البرازيل هو تقوية الصلات بين الجامعات والأهداف القومية. فالبرازيل لديها الآن ما يقابل فرق السلام الأمريكية، وهي تشجع على سبيل المثال طلاب الطب على المساهمة في مشروعات الطب الوقائي في المناطق النائية من البلاد.

وعلى الرغم من هذه الاصلاحات، فإن الحكومة ما تزال تجد أنه من الضروري أن تحد من الحرية الأكاديمية، كما هو الحال في القانون رقم ٤٧٧ لسنة ١٩٦٩ والذي يسمح بفصل الأساتذة والطلاب المعارضين سياسياً.

٣ - ٧ تــركــيــا

احتلت السياسة التعليمية مكانة مركزية في جهود أتاتورك وخلفائه في محاولته لخلق مجتمع غربي . فلقد أصر على أن التعليم يجب أن يكون لاديني أو علماني ، ولقد تحقق هذا الهدف إلى حد بعيد . وعلى الرغم من وجود بعض المدارس الدينية التي تقوم بتخريج من سيصبحون في المستقبل رجال دين ، وان جامعة أنقرة بها كلية للأديان ، فإن معظم التعليم علماني . غير أن الهدف الأساسي لأتاتورك كان هو التوسع في التعليم والذي كان مقصوراً على عدد محدود قبل ميلاد الجمهورية عام ١٩٢٣ . ولقد كان التبني القسري للحروف اللاتينية بدلاً من العربية يهدف جزئياً إلى تيسير التعليم وتم بعد ذلك تبني نظام تعليمي جديد مستمد من النظام الفرنسي . وقد ارتفع الانفاق على التعليم بسرعة من ٥٪ إلى ١٢٪ من ميزانية الحكومة فيما بين عامي ١٩٢٧-١٩٥٠ . كما تزايد عدد التلاميذ ثلاثة مرات ونصف وهو معدل أعلى من معدل تزايد السكان ككل . و برغم كل هذا ، فقد ظل ٣٢٪ من السكان أميين بحلول عام ١٩٥٠ . فقد كان النظام الجديد المستند إلى الامتحانات ذا نفع ضئيل لجماهير الفلاحين ، كما أنه لم يقدم شيئاً للأميين الذين بقوا على قيد الحياة منذ نهاية الامبراطورية العثمانية .

لقد خلف أتاتورك نظاماً تعليمياً محكوماً بصرامة من الدولة المركزية ، و يلعب فيه القطاع الخاص دوراً ضئيلاً للغاية . وقد خول النظام لوزير التعليم سلطات واسعة ، على حين أن الشعب بعامة لعب دوراً محدوداً في السياسة التعليمية . ولقد كان وزير التعليم هو الوحيد المنتخب في النظام بأسره . وقد اتسم النظام بالمركزية الشديدة . فقد كانت معظم المناهج الدراسية تقريباً تقرر من قبل الوزارة ، وقد ترك هذا القليل جداً للبادرة الفردية للمدرس . فضلاً عن ذلك ، فإن بنية مرتبات المدرسين تتحدد وفقاً لدوره كموظف مدني ، ومن ثم فإن مرتب المدرس يرتفع مع تقدمه في العمر . وقد جعل هذا تعيين مدرسين جدداً أمراً عسيراً . والأمر الأكثر أهمية ، هو أنه من الصعب أن يزداد الانفاق على التعليم بشكل ملائم عندما تمثل ميزانية الحكومة جزءاً ضئيلاً من الدخل القومي الاجمالي وعندما لا ترتفع الضرائب بصورة متوازية مع زيادة الدخل القومي .

و ينقسم نظام التعليم التركي على النحو التالي : التعليم الابتدائي من عمر ٧ إلى ١١ سنة ، التعليم الاعدادي من ١١ إلى ١٤ سنة ، التعليم الثانوي والذي ينقسم بدوره إلى عام ومهني من عمر ١٥ إلى ١٨ سنة ، ثم التعليم العالي و يبدأ في عمر الثامنة عشر . و يوضح جدول رقم (٣١) الانجازات التعليمية للسكان بين عامي ١٩٦١-١٩٧٥ . ويمكننا أن نرى من الجدول أن هناك انخفاضاً كبيراً في الاستيعاب بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية . وعلى الرغم من ارتفاع نسبة المتعلمين إلى ٧٤,٢٪ عام ١٩٨٤ ، فإن الاتجاه العام كان نحو الحد من فرص التعليم الثانوي والجامعي ، وما يزال هذا الحد مستمراً . فمن بين كل ١٠٠ تلميذ يدخلون التعليم

الابتدائي يتخرج منهم ٢٧ تلميذاً فقط بعد خمس سنوات . و يذهب نصف هؤلاء الخريجين فقط إلى المدارس الاعدادية ، غير أن ما بين ٦٠ إلى ٦٥ في المائة فقط منهم هم الذين يتخرجون بعد ثلاث سنوات أخرى من الدراسة . ومن هؤلاء يدخل الى المدارس الثانوية ما بين ٧٥-٨٠ في المائة فقط ، ولكن ٧٧٪ فقط من هذه المجموعة الأخيرة يكملون دراستهم الثانوية ، ومن ثم فإن عدد الذين يلتحقون بالجامعة ضئيل جداً . النتيجة النهائية أنه من بين كل ١٠٠ تلميذ يلتحقون بالمدارس الابتدائية ، سيدخل اثنان فقط إلى الجامعة بعد احدى عشر سنة .

٣-٧-١ تطور التعليم

الملمح الأساسي للتعليم التركي هو أن النمو في أعداد التلاميذ قد فاق الزيادة في المدرسين والامكانيات . و يوضح جدول رقم (٣٢) هذا الاتجاه الطويل المدى ونتيجة لهذا ، فإن نوعية التعليم بصفة عامة متواضعة ، فالمبان مزدحمة ، ضعيفة الاضاءة وسيئة التدفئة ، كما أن الكتب التعليمية غير كافية . و ينطبق هذا بصفة خاصة على المناطق الريفية ، حيث يعمل ١٨٪ من المدارس فقط وفقاً لجدول يومي عادي ، بدون فترات دراسية متعددة . ولكن الأمر لا يختلف في المدارس الثانوية ، فمن بين ٨٧١ مدرسة هناك ١٥٧ فقط تعمل بصورة طبيعية . و بسبب تعدد الفترات الدراسية ، فإن العديد من التلاميذ يذهبون إلى المدرسة لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في اليوم فقط . والتفسير الأساسي لذلك ، هو أن السياسيين قد سمحوا بالتوسع في الاستيعاب حتى ولو كان هذا يعني تدهور في نوعية التعليم .

جدول رقم (٣١)
الانجازات التعليمية للسكان في تركيا*
(نسبة مئوية)

	١٩٦٠	١٩٧٥
متعلـــم	٣٨,١	٥٩,١
متعلم ولم يكمل التعليم الابتدائي	١٣,٩	١٧,٠
تعليم ابتدائي	٢١,٦	٣٤,٩
تعليم اعدادي	٢,٧	٤,٨
ثانوي عام	١,٠	٢,٢
ثانوي فني	٠,٩	١,٧
تعليم جامعي	٠,٦	١,٠

(*) المصدر Hale, 1981 .

جدول رقم (٣٢)
نسبة الزيادة في التعليم في تركيا
١٩٢٧ - ١٩٨١*

	الابتدائي	الثانوي	الجامعي
عدد التلاميذ	١,٢١٩	٨,٥٧٦	٨,٤٩٩
عدد المدارس	٧٥٨	٤,٦٥٠	٢,٠٠٥
عدد المدرسين	١,٤٠٥	٥,٣٢٥	٤,٤٨٨

(*) المصدر Szyliowicz. 1984 .

ويمثل انتصار الحزب الديموقراطي عام ١٩٥٠ نقطة تحول في التاريخ التركي ، بما انطوى عليه من تحول من الديكتاتورية إلى الديموقراطية . فقد أفضى تحديث تركيا إلى زيادة الطلب على التعليم ، وقد سمح نظام التعدد الحزبي بأن يجعل هذا الطلب فعالاً . ولقد أظهر الحزب الديموقراطي خاصة ، وعياً بحاجته للحصول على تأييد المناطق الريفية وقد كان لهذا نتائج هامة . ففيما بين عامي ١٩٥٥-١٩٦٠ ارتفع عدد المدارس الابتدائية بمعدل ٥,٩٪ سنوياً ، في حين كانت هذه النسبة ١٥,٦٪ في المدارس الاعدادية ، و١٣,٥٪ في المدارس الثانوية .

ولقد انطوى هذا النمو على قليل من التخطيط . ففي بعض الأحيان تم افتتاح المدارس المتوسطة أو الثانوية في منتصف العام الدراسي . وقد حاول الحزب الديموقراطي أن يحصل على تأييد المناطق الريفية عن طريق عدم تطبيق تعليمات الحضور الاجباري ، واعادة تدريس الدين في المدارس ، وبالغاء المعاهد القروية التي رأى فيها القادة المحليين تهديداً لمكانتهم الاجتماعية . وحيث أن العديد من الفلاحين لم يكونوا يرغبون في تعليم أبنائهم ، فإنه ليس من الغرابة أن نجد أن معدل القيد في المدارس الابتدائية قد ارتفع بنسبة ٣٪ فقط ، أي من ٨١٪ إلى ٨٤٪ خلال عقد الخمسينات بالنسبة للبنين . أما بالنسبة للبنات فقد انخفضت النسبة فعلاً .

وقد لهث معدل الانفاق على التعليم وراء الأعداد المتزايدة في الخمسينات . فعلى حين ارتفع معدل القيود بحوالى ٨٤٪ فإن الانفاق على التعليم ازداد بمعدل ٣٥٪ فقط . كما أن المعلمين كان عليهم أن يتكيفوا مع ضعف الامكانيات ، غير أنهم كانوا أكثر اهتماماً بانخفاض مستوى مرتباتهم . وقد اضطر العديد من المدرسين في المدن إلى الحصول على وظائف لبعض الوقت بالاضافة إلى عملهم ، كما أن معظم المدرسين في الأرياف كانوا يرغبون في الهجرة إلى المدن .

والمحصلة النهائية لذلك كانت العجز الكبير في المدرسين في المناطق الريفية والذي أدى إلى أن الأولاد كانوا يتركون المدرسة مبكراً. وبحلول عام ١٩٦٠ كان ٣٥٪ منهم فقط قد أكمل مرحلة التعليم الابتدائي. غير ان المدارس الثانوية قد شهدت تحسناً خلال الخمسينات. فعلى حين كانت هذه المدارس مركزة في استانبول فيما سبق فقد أضحت أكثر انتشاراً في القطر الآن.

وقد تبنى النظام الجديد الذي استولى على السلطة عام ١٩٦٠ تحقيق هدف الابتدائي الشامل بحلول عام ١٩٧٢. وقد كان هذا مكلفاً جداً، حيث أن هذا كان يعني احتمال ارتفاع عدد التلاميذ من ٣,٤ مليون عام ١٩٦٢ إلى ٦,٨ مليون عام ١٩٧٧، وقد تطلب هذا بالتالي زيادة عدد المدرسين المدربين بنسبة ٧٨٪ وقد تطلب تنفيذ سياسة التعليم الابتدائي الشامل قدراً كبيراً من المال للانفاق على انشاء مدارس داخلية في المناطق النائية بشرق البلاد. غير أن النفع الأساسي لهذه السياسة كان في جوانبها الاجتماعية، أي، جعل التعليم حقاً.

غير أن العديد من الناس لم يكن يمكنهم استخدام هذا الحق في المناطق الريفية، فقد انطوت هذه السياسة على تحويل للموارد من المدارس الاعدادية والثانوية. ولذلك فقد نادت الخطة الأولى ١٩٦٣-١٩٦٧ بمعدل بطيء للزيادة في اعداد التلاميذ بالمدارس المتوسطة. غير أن هذا لم يكن ممكناً بسبب ضعف معظم الحكومات والتغير في التحالفات السياسية التي أفضت إلى الاهتمام بالأهداف القصيرة المدى. فلم يكن بمقدورها مقاومة الضغوط الحضرية للتوسع في التعليم الاعدادي والثانوي. ونتيجة لهذا، فقد ارتفع عدد التلاميذ لكل مدرس في المدارس الاعدادية من ٢٦ تلميذاً إلى ٤٢ تلميذاً في الفترة ١٩٦٢-١٩٦٦، كما ازداد التسرب الدراسي في هذه المرحلة. وقد تم تحقيق بعض أهداف الخطة أو أوشك تحقيقها فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي. فعلى سبيل المثال كان عدد التلاميذ المقيدين عام ١٩٧٢ يبلغ ٥,١٢ مليون بالمقارنة بـ ٥,٧٨ مليون وفقاً لتقدير الخطة.

وكان من بين الأهداف الأخرى للحكومة التوسع في التعليم الفني. وقد تم استبدال هذا الهدف في الخطط اللاحقة. وعلى الرغم من أن عدد الطلاب في المدارس الفنية قد ارتفع إلى ٥٤٧,٠٠٠ عام ١٩٨١، فإن هذا العدد كان أقل كثيراً من التوقعات. فضلاً عن ذلك، فإن الأرقام لا تعطي صورة دقيقة فيما يتعلق بالمتاح من القوى العاملة الماهرة، لأن هذه الأرقام تتضمن طلاب المعاهد الدينية. وكما يوضح جدول رقم (٣٣) فإن التعليم الثانوي العام ما يزال أكثر انتشاراً من التعليم الفني على مستوى المرحلة الثانوية. ويرجع الأمر بصورة أساسية إلى المستوى المنخفض للتعليم في المدارس الفنية. فهذه المدارس لا تستطيع الاحتفاظ بالمدرسين الأكفياء الذين يحققون دخولاً أعلى في القطاع الخاص الصناعي. فضلاً عن أن العديد من

المناهج الدراسية لا تزيد عن كونها إعداداً ضعيفاً بالمقارنة بالعمل الذي يؤدى في الصناعة، لدرجة أن التلاميذ المتخرجين من المدارس الفنية يعينون في وظائف ذات دخول منخفضة عندما يخرجون إلى سوق العمل. غير أن نوعية التعليم في المدارس الثانوية العامة قد تدهورت في ذات الوقت، و يرجع هذا جزئياً إلى أن النمو في أعدادهم قد فاق المستوى المخطط له. كما أن المناهج الدراسية متدنية للغاية، وقديمة و بخاصة في العلوم وتعتمد أساساً على التعلم بالحفظ. وقد انخفضت نسبة الناجحين في كل سنة دراسية من ٦٢٪ عام ١٩٦٠ إلى ٤٩٪ عام ١٩٦٥.

جدول رقم (٣٣)

التوزيع النسبي للفئة العمرية ١٦ ـ ١٨ سنة على التعليم الثانوي العام والتعليم الفني في تركيا ١٩٦٠/٦١ ـ ١٩٧٧/٧٨

السنـــة	الثانوي العام	الثانوي الفني
١٩٦٠ - ١٩٦١	٥,٣	٣,٧
١٩٧٠ - ١٩٧١	١٠,٩	٦,٨
١٩٧٧ - ١٩٧٨	١٤,٦	١٠,٠

وتعود الصعوبة في اجراء أي تغيرات أو تحسينات إلى عدد من الأسباب. فوزارة التعليم وزارة تتسم بالمركزية والبيروقراطية الشديدتين. بالاضافة إلى أن نظار المدارس ليسوا مخولين لاتخاذ أي مبادرة إلا في أضيق نطاق، كما أن مفتشي الوزارة هم عادة من ذوي الاتجاهات المحافظة. وهناك حوالى ١٠ آلاف من هؤلاء المفتشين فقط، أي مفتش لكل مائة مدرس، وهم لذلك عادة ما يقفون عاجزين عن فرض مستويات عالية للأداء. ومرتبات المدرسين ما زالت ضعيفة. وقليل منهم يمكنه الزواج. وقد أفضى انخفاض مرتبات المدرسين إلى سلسلة من الاضرابات عام ١٩٦٩. ومعظم المدرسين يرغبون في العمل في المدينة، وحيث أن لديهم الاستعداد لكي يدفعوا أموالاً من أجل الحصول على وظيفة في المدينة، فإن المدرسين الجدد هم عادة من يلقى على عاتقهم العبء بالتدريس في المناطق الريفية.

٣ ـ ٧ ـ ٢ التعليم الابتدائي

على الرغم من أن التعليم الابتدائي اجباري ومجاني، فإن هدف التعليم الابتدائي الشامل لجميع الأطفال في تركيا لم يتم تحقيقه بعد، برغم أن تقرير مجلس التعليم ما زال ينص على أن

هذا هو الهدف . وقد بلغت نسبة الاستيعاب ٦٢٪ عام ١٩٧٦/١٩٧٢ . وقد كان الهدف آنئذ هو تحقيق نسبة استيعاب ١٠٠٪ بحلول عام ١٩٧٨ . غير أن هذا لم يتم تحقيقه .

و يوضح كتاب اليونسكو للاحصاءات السنوية معدل استيعاب قدره ٨٤٪ عام ١٩٨٧ في المرحلة الابتدائية . و يرجع السبب الأساسي لذلك في انخفاض نسبة الاستيعاب في المناطق الريفية وخاصة تلك المناطق النائية في شرق البلاد . وتظهر البيانات أنه في عام ١٩٦٥ كان ثلث القرى التركية بدون مدارس وان هذه النسبة قد أضحت ٨,٦٪ بحلول عام ١٩٧٥ . وعلى الرغم من أن بعض الفلاحين يظهرون اهتماماً بتعليم أبنائهم أو على الأقل الذكور منهم ، إلا أن معظمهم يتسرب من المدرسة الابتدائية لأسباب اقتصادية ، وخاصة الحاجة إلى عمل الأطفال . و يعتقد الفلاحون في ضآلة فرص تعليم أبنائهم لأكثر من التعليم الابتدائي ، و يعد هذا اتجاهاً واقعياً وخاصة في المناطق النائية . ففي عام ١٩٦٥ ، كان ٩٦٪ من المقاطعات التركية يفتقر إلى مدرسة ثانوية عامة ، كما أنه من الصعب الحصول على تسهيلات للاقامة في المدن .

فضلاً عن ذلك ، فإن هناك عجزاً مزمناً في المدرسين والامكانات في معظم المدارس الابتدائية . كما أن نسبة التلاميذ للمدرسين أعلى بكثير في المناطق الريفية ، حيث تتكون معظم المدارس من فصلين ومدرس واحد فقط للسنوات الخمس . وليس هناك امكانية لدى المدرسين للحصول على أجر أعلى نظير العمل في المناطق الريفية النائية . و يزيد من صعوبة مهمتهم أنهم عادة ما يمثلون ثقافة بعيدة كل البعد عن ثقافة المجتمع الفلاحي . كما أنه من الصعب تعيين مدرسين من القرى ذاتها نظراً لضرورة الانتقال بعيداً عن القرية للتدريب على التدريس . وحيث أنه لا يوجد عدد كاف من المدرسين المدربين فإن نسبة التلاميذ للمدرسين تميل إلى الارتفاع بمرور الوقت . وقد أثبتت الخبرة أن هذه مشكلات مستعصية على الحل . فقد كشفت محاولة مبكرة لتعيين مدرسين من القرى عن الصعوبات الجمة التي يواجهها التعليم في تركيا . وقد كان أحد الحلول المقترحة لهذه المشكلة هي تكليف ضباط الجيش بالتدريس لبعض الوقت في المدارس الابتدائية . وقد كان ٩٠٠٠ منهم يقومون بالتدريس عام ١٩٦٣ .

وقد أنشأ اسماعيل تنجك نظاماً للمدارس الريفية عام ١٩٤٠ في محاولة لاعادة احياء الحياة الريفية . فقد تم ادخال تلاميذ المناطق الريفية في مدارس داخلية ، حيث كانوا يتلقون ليس فقط تعليماً أكاديمياً بل تدريباً على الحرف الزراعية المرتبطة أكثر بطبيعة المجتمع الفلاحي ، بشرط أن يعملوا بالتدريس لمدة عشرين عاماً . وقد تحمس التربو يون لهذه التجربة على أساس أنها تربط التعليم بالحياة ، و بحلول عام ١٩٥٠ كان هناك ١٢,٠٠٠ تلميذاً في هذه المدارس .

غير أن هذه المدارس تم تحويلها إلى مراكز تدريب للمدرسين ومن ثم عادت إلى حظيرة نظام التعليم التقليدي . وقد كان السبب في الغائها سياسياً . فقد كانت هذه المدارس مرتعاً

خصباً لنشاط اليساريين، غير أن السياسيين الأتراك كانوا يستجيبون أيضاً للاتجاهات المستقرة في المجتمع الريفي التركي. فالفلاحون الأتراك أكثر اهتماماً بتحسين الزراعة والقروض والخدمات الطبية أكثر من اهتمامهم بالتعليم. فعلى الرغم من أنه من الممكن تحسين المباني المدرسية في ظل نظام العمل الجبري التطوعي، إلا أن معظم القرويين لا يرغبون في وضع جهد عملهم في بناء المدارس.

وتعكس مشكلات التعليم الابتدائي نفسها في المعدل العالي للتسرب من المدارس الابتدائية وفي المستوى المرتفع للأمية كما هو واضح في جدول رقم (٣١)، والواقع أن مستوى الأمية الحقيقي قد يكون أكثر ارتفاعاً، حيث أن العديد من الأفراد يعتبرون أنفسهم متعلمين طالما أنهم يستطيعون أن يكتبوا أسمائهم. غير أن الأمية تعد مشكلة واضحة بين النساء وبخاصة في المناطق الريفية. فقد كان معدل التعليم بين النساء يبلغ ٤٨٪ فقط عام ١٩٧٥. في حين بلغت نسبة المتعلمين في ثلاثة عشر اقليم في جنوب شرق هضبة الأناضول ٣٢,٨٪ فقط. ولهذه المنطقة ظروفها الخاصة، حيث أن التعليم يقوم على تعلم اللغة التركية في حين أن معظم السكان المحليين يتكلمون الكردية أو العربية.

وقد طالب تقرير للمنظمة الأوروبية للتنمية الاقتصادية (OECD) عام ١٩٦٥، برفع مستوى تدريب مدرسي المدارس الابتدائية، وهوما سوف يؤدي بالتالي إلى رفع مرتبات المدرسين وذلك بتشجيعهم على استكمال تدريبهم. وقد كان هذا ضرورياً حتى يتسنى مواجهة الزيادة في أعداد التلاميذ في عمر الدراسة الابتدائية ولتحفيض نسبة التلاميذ للمدرسين عن مستواها الحالي والذي يقف عند ٧٣ تلميذاً لكل مدرس. فقد فشل التعليم الابتدائي في الخمسينات في مواكبة الزيادة السكانية وقد انعكس ذلك في ارتفاع نسبة الأمية بين عامي ١٩٥٠-١٩٦٠.

وتنتهي مرحلة التعليم الابتدائي عند عمر احدى عشر سنة بالحصول على شهادة التعليم الابتدائي، والتي تسمح للحاصلين عليها بالدخول إلى المرحلة الاعدادية. غير أن الممارسة الواقعية، تشير إلى ارتفاع معدل التسرب عند هذه المرحلة، فقد كان معدل القيد لمن هم في الفئة العمرية ١٢-١٤ سنة يقف عند ٣٤,٢٪ عام ١٩٧٦. وقد أظهرت احصاءات اليونسكو، معدل استيعاب قدره ٣٣٪ لمن هم في الفئة العمرية ١١-١٦ سنة عام ١٩٨٦. وتهدف الخطة الحالية إلى الارتفاع بمعدل القيد في المدارس الاعدادية إلى ٧٥٪ بحلول عام ١٩٩٥، ويعد هذا هدفاً طموحاً. وقد تحسنت نسبة التلاميذ للمدرسين في المدارس الاعدادية عام ١٩٧٥ لتصبح ١/٣٦ غير أن هذه النسبة كانت أقل من المستوى الذي كانت منظمة التنمية الاقتصادية الأوروبية تهدف إلى تحقيقه بالنسبة للمدارس الابتدائية في عام ١٩٦٥.

٣ ـ ٧ ـ ٣ التعلـيم الثانـوي

ينقسم التعليم الثانوي إلى قسمين : الثانوي العام والثانوي الفني والمهني . ويمثل أولهما القاعدة الأساسية للتعليم الثانوي في تركيا . فقد استوعب الثانوي العام ٥٠,٨٪ من اجمالي طلاب المدارس الثانوية عام ١٩٧١/١٩٧٢ . وبعد نهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي العام ، يختار التلاميذ بين القسمين الأدبي أو العلمي . وهناك اثنتا عشر مدرسة للمستوى الخاص حيث يتم تدريس بعض المواد بلغة أجنبية . وقد ازداد الاهتمام بالمدارس الفنية مؤخراً ، وتحاول الخطط الحالية للحكومة أن ترتفع بنسبة الطلاب المقيدين في هذه المدارس إلى ٦٥٪ من أولئك الحاصلين على الاعدادية . أما في المدارس الفنية فيتخصص الطلاب بعد السنة الأولى من الدراسة في أحد الموضوعات مثل الكهرباء ، الالكترونات ، الكيمياء ، الميكانيكا ، العمارة ... الخ . أما المدارس المهنية فتدرس موضوعات تطبيقية فقط مثل تربية الحيوانات ، والزراعة ، والتجارة وغيرها .

و يعاني التعليم الثانوي مثله في ذلك مثل التعليم الاعدادي من نقص المدرسين والعجز في المباني . فقد اضطرت ٨٪ من المدارس عام ١٩٦٢/٦٣ إلى استخدام نظام الفترات الدراسية ، كما أفضت الزيادة في اعداد المتقدمين إلى انهيار مستوى التعليم به .

و بصفة عامة ، فإنه فيما يبدو أن الطلاب يتخصصون في دراسة موضوع بعينه في فترة مبكرة ، كما أن معظم المدارس الفنية تعد طلابها لمهنة واحدة فقط . و يعد مثل هذا النوع من التدريب مكلفاً للحكومة برغم أن ورش المدارس تعاني من الازدحام الشديد . بالاضافة إلى ذلك ، فهناك نقص في المدرسين المؤهلين ، كما أن على المدارس الفنية أن تتواءم مع واقع تفضيل معظم أولياء الأمور الحاق أبنائهم بالمدارس الثانوية العامة ، التي سوف تعد أبنائهم لوظائف ذوي الياقات البيضاء على الحاقهم بالمدارس الفنية التي تعدهم للعمل اليدوي الماهر . ومن الملاحظ أن الجامعات تفضل بوضوح خريجي المدارس الثانوية العامة ، على خريجي المدارس الفنية ، بحيث أنه يمكن القول أن هؤلاء الذين يذهبون إلى الأخيرة يتم استبعادهم من القبول في الجامعات في مرحلة عمرية مبكرة جداً . فالمدارس الثانوية العامة ما يزال ينظر اليها بوصفها مدارس الصفوة وهو الأمر الذي كانت عليه الأمور ابان حكم أتاتورك وحتى قبل اعلان الجمهورية .

٣ ـ ٧ ـ ٤ الجـامعـات

اتسم نظام التعليم التركي خلال الخمسينات والستينات بملمحين أساسيين هما الزيادة في الأعداد وتدهور مستوى التعليم ، وقد انسحب ذلك أيضاً على الجامعات . وقد كانت السياسة

الرسمية للتعليم تنهض على أساس أن كل أولئك الذين يحصلون على الثانوية العامة يحق لهم الالتحاق بالجامعة . وقد انطوى ذلك على زيادة في اعداد الطلاب بمرور الوقت . وفي الحدود التي يسمح بها القياس ، فقد تدهور مستوى التعليم . فعلى حين أنهى ٢٦٪ من طلاب الحقوق عام ١٩٤٦ دراستهم في خمس سنوات ، انخفض هذا المعدل إلى ٨٪ عام ١٩٨٥ . كما اتسمت المناهج الدراسية بالتواضع الشديد ، واعتمدت على قدرة الطلاب على حفظ المحاضرات ، بحيث يمكنهم اعادة محتواها في الامتحانات الشفهية . وحيث أن النظام يسمح باعادة دخول الامتحان ، فإن العديد من الطلاب كانوا يمكثون لفترة أطول .

بالاضافة إلى ذلك ، فالمكتبات فقيرة ، و يتم تصنيف الكتب فيها وفقاً لتاريخ الحصول عليها ، ولا تسمح للطلاب باستعارة الكتب حتى لو أرادوا هم ذلك . وقد أفضى ذلك إلى تفشي عدم الرضا بين الطلاب لأنهم لم يتعلموا شيئاً ، فضلاً عن أن معظمهم كان يسعى للمكانة التي تأتي مع الحصول على الدرجة أكثر من التعليم ذاته . كما أن الطلاب الذين أتى معظمهم من الشريحة العليا من الطبقة الوسطى كانوا يعتمدون بشكل أساسي على الدعم المالي لآبائهم . وكانت هذه الطبقة تعاني مادياً في تلك الفترة ومن ثم وجد الطلاب أن مصروفهم الشخصي يتناقص . وقد أدى ذلك إلى تظاهر الطلاب عام ١٩٦٠ ، مما قاد في النهاية إلى سيطرة العسكريون على الحكم .

وفي أعقاب أحداث ١٩٦٠ ، تم استبعاد ١٤٧ استاذاً جامعياً ومنحت الجامعات قدراً أكبر من الاستقلالية . وقد جعل هذا انجاز التغيرات أكثر صعوبة ، ليس فقط بسبب قصور السيطرة المركزية على الجامعات ، ولكن أيضاً لأن أي مقترحات للاصلاح أصبحت موضع شك سياسي على اعتبار أنها مجرد جهود تهدف إلى الحد من الانشقاق الطلابي . وقد استمرت أعداد الطلاب في الزيادة حتى بعد تبني نظام امتحانات القبول والتي استطاع ربع الطلاب المتقدمين فقط اجتيازها في عام ١٩٧٠ . وقد وجدت الجامعات أن الطلاب قد أصبحوا أكثر ميلاً للتقدم لدراسة التخصصات السهلة بغض النظر عن ميولهم و بغرض الدخول إلى الجامعة فقط .

غير أن المشكلة الأكثر أهمية هي الحاجة إلى رفع مستوى المناهج الدراسية لتعويض تدهور مستوى التدريس في المدارس الثانوية . وقد كان هذا أمراً صعباً . ففي بداية السبعينات ، تخرج فقط ٣٥٪ من طلاب جامعة استانبول . وعلى الرغم من وجود حاجة ملحة لأعضاء هيئة تدريس جدد ومؤهلين فإن العديد من الأفراد قد ابتعدوا عن ذلك بسبب طبيعة النظام . فالترقية بين أعضاء هيئة التدريس تعتمد إلى حد بعيد على العمر . وأولئك الذين سافروا إلى الخارج وحصلوا على درجة الدكتوراة كان عليهم الانتظار للحصول على ترقية ، ومن ثم فإن الحصول على درجة الاستاذية يمثل نضالاً طويلاً وصعباً ، وعادة ما يستغرق عشرة سنوات على الأقل .

وتتضح مشكلات التعليم الجامعي التركي من المصير الذي آلت اليه ثلاث جامعات جديدة تم انشائها خارج النظام وهي جامعات : أتاتورك ، وهيستاب ، وجامعة وزارة التعليم الفنية . فقد أنشئت جامعة أتاتورك عام ١٩٥٨ في مدينة ارزرم ، وقد واجهت أول ما واجهت عجزاً في أعضاء هيئة التدريس ، و يرجع هذا جزئياً إلى وجودها في منطقة نائية . وفي عام ١٩٦٦ تم رفع مرتبات أعضاء هيئة التدريس بنسبة ٧٥٪ في محاولة لجذب أساتذة جدد ، غير أنه بعد انقضاء عدة سنوات كان بالجامعة ٢٥ استاذاً مؤهلاً فقط يحاضرون ١٦٥٠ طالباً . وعلى الرغم من الروابط الوشيجة بين هذه الجامعة وجامعة نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية ، فإن نظام الترقيات كان تقليدياً إلى حد كبير، كما أن عدد البحوث التي يقوم بها الأساتذة كان قليلاً للغاية . وقد واجهت جامعة وزارة التعليم الفنية أيضاً عجزاً في أعضاء هيئة التدريس وأدى ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس كانوا من الحاصلين على درجة الدكتوراة حديثاً والأساتذة الأجانب . كما وجدت هذه المجموعات صعوبة في العمل مع بعضها البعض . ولكن المشكلة الأكثر الحاحاً بالجامعة كانت تتمثل في روابطها القوية بالولايات المتحدة ، في الوقت الذي كان معظم طلابها من المعادين للولايات المتحدة ، ولذلك فإن الاحتجاجات الطلابية كانت متكررة الحدوث .

وقد أرادت الحكومة أن تتوسع في التدريب العملي في الجامعات ولكن جهودها تعثرت بسبب نقص أعضاء هيئة التدريس . ومازالت تركيا تعاني من نقص في الأطباء والمهندسين والفنيين والعلماء . فعلى سبيل المثال ، كانت نسبة المديرين بالنسبة للعمال عام ١٩٧٤ تبلغ ١,٤ لكل ١٠٠ عامل مقابل ٤,٦ في البلدان الأخرى ، ونصف هؤلاء فقط حصلوا على تعليم عال . وتزداد حدة هذه المشكلة بسبب نزيف العقول ، فقد هاجر ١٥٪ من الأطباء والعلماء الذين تخرجوا في تركيا إلى الخارج بين عامي ١٩٦٢-١٩٦٦ .

وعندما استولى الجيش على السلطة عام ١٩٨٠ ، فإن متاعب الجامعات كانت ما تزال قائمة . فليس هناك نظام تعليمي بالمعنى الحقيقي ، وقد نمت الجامعات الثمانية عشر عشوائياً . وقد قضت الحكومة العسكرية على استقلالية الجامعات وأنشأت مجلس التعليم العالي الذي يتحكم في النظام كله . وقد تم فصل حوالى ٣٠٠ من أساتذة الجامعات لأسباب سياسية وأدى هذا إلى تفاقم العجز في أعضاء هيئة التدريس ، وجعل الحياة الأكاديمية أقل جاذبية للشباب ذي التوجهات السياسية اليسارية . فضلاً عن ذلك فقد ارغم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المركزية في استانبول وأنقرة على الانتقال إلى الجامعات الاقليمية . وقد اعتمد اختيار أعضاء هيئة التدريس الذين تم اختيارهم للانتقال الى هذه الجامعات على القرعة . ونتيجة لذلك فقد انخفضت الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس . وعلى الرغم من ذلك فإن أعداد المقبولين في الجامعات قد استمرت في الزيادة ، وهو قرار تم اتخاذه على أسس سياسية خالصة . وقد ازداد

عدد الجامعات إلى ٢٧ جامعة عن طريق تحويل الكليات إلى جامعات. وازداد عدد الطلاب المقبولين من ٤١,٥٤٧ عام ١٩٨٠ إلى ١١٥,٠٠٠ عام ١٩٨٢.

والنتيجة الحتمية لذلك هي أن المستوى المتواضع للتعليم في الجامعات التركية سوف يستمر على ما هو عليه. وقد أدى انخفاض مستوى التعليم في المدارس الثانوية والجامعات إلى تأثير واضح، فقد انخفض عدد المتقدمين للالتحاق بالجامعات في السنوات الأخيرة. في حين ازداد الاقبال على مدارس التدريب المهني، غير أن هذه المدارس لا تزال تعاني من سيادة المناهج الدراسية غير ذات المضمون وضعف مستوى هيئة التدريس. وتسعى الحكومة للحصول على مساعدة البنك الدولي في تحسين نوعية التعليم الفني.

٣ - ٧ - ٥ خاتمة

انخفضت الميزانية المخصصة للتعليم في عقد السبعينات في تركيا وخاصة بعد المشاكل الاقتصادية التي أفرزتها أزمة البترول. فقد انخفض نصيب التعليم من الميزانية من ٨,٦٪ في الفترة بين عامي ١٩٧١-١٩٧٥ إلى ٥,٩٪ عام ١٩٨٠، إلى ٤,٣٪ عام ١٩٨٢. وقد حاولت الحكومة رفع الروح المعنوية للمدرسين بزيادة المزايا الاضافية في مجالات الاسكان والرعاية الصحية. وعلى الرغم من ذلك، فإن ٣٠٠,٠٠٠ مدرس كانوا مازالوا يعانون من مشاكل سكنية عام ١٩٨١. فالتدريس ما يزال مهنة غير محترمة.

وقد قدمت الحكومة العسكرية تغييرات أساسية في النظام التعليمي عن طريق دمج التعليم الابتدائي والاعدادي حتى يمكنها الاقتصاد في الامكانيات. و يعني هذا أنه لن يكون هناك حاجة لبناء مدارس اعدادية جديدة، وان مناهج موحدة ومحسنة يمكن أن تعمم. ومن المأمول أيضاً أن يفضي ذلك إلى بقاء عدد أكبر من الأطفال بالمدارس بعد انتهاء المرحلة الابتدائية. غير أن الهدف العام للحكومة ما يزال عسيراً. ذلك أنه يولد سنوياً ١,٢ مليون طفل في تركيا، و يعني ذلك أنه يجب بناء ٢٥,٠٠٠ فصل جديد لاستيعاب هذه الزيادة. و يفضي هذا بدوره إلى تحويل التمويل المتاح لهذا الغرض وهو ما كان يمكن استخدامه في تحسين نوعية التعليم.

٣ ـ ٨ ايـــران

تمثل ثورة عام ١٩٧٩ الإسلامية في ايران نقطة تحول في تاريخ البلاد. ولقد لقي النظام التعليمي قدراً كبيراً من اهتمام الحكومة الجديدة. غير أن الأدبيات المتاحة حول الموضوع ما تزال غير كاملة بحيث يمكن الاعتماد عليها في تقديم صورة متوازنة للاتجاهات التي سوف تتكون. ولذا فإن هذا الفصل سيحاول أن يقدم صورة متكاملة للموقف بقدر ما تسمح به الظروف.

٣ ـ ٨ ـ ١ تطور التعليم

على الرغم من صدور قانون عام ١٩١١ بجعل التعليم اجبارياً لكل الأطفال البالغين سبعة أعوام من العمر، فإنه كان هناك ٢٠٪ فقط من التلاميذ في هذه الفئة العمرية بالمدارس في عام ١٩٤١. وبحلول عام ١٩٦٢، كان نصف الأطفال فقط في هذه السن يذهبون إلى المدارس. غير أن هذه النسبة كانت أقل كثيراً بين الأطفال الريفيين، ١٧٪ فقط. وقد كان حوالى ٨٠٪ من السكان من الأميين في ذلك الوقت. ويعد هذا نتيجة حتمية للتقدم البطيء في التعليم الابتدائي. بالاضافة إلى ذلك، فإن أولئك الذين كانوا يذهبون إلى المدارس لم يقطعوا شوطاً بعيداً في التعليم فقد بلغت نسبة أولئك الذين أنهوا تعليمهم الثانوي ١٠٪ فقط من أولئك الذين التحقوا بالمدارس عام ١٩٦٢.

وقد أظهرت الحكومة وعياً بأن المشكلة الأساسية التي تواجه تطوير التعليم تكمن في العجز في اعداد المدرسين المدربين تدريباً جيداً. ففي عام ١٩٦٠ كان العديد من تلاميذ الابتدائي قد حصل على ست سنوات من التعليم فقط. فقد بلغت نسبة المدرسين المؤهلين تأهيلاً مناسباً للتدريس ٢٠٪ في المدارس الابتدائية، و٤٠٪ في المدارس الثانوية.

وتتسم مرتبات المدرسين بالتواضع الشديد حتى أن معظمهم يضطر إلى البحث عن وظيفة ثانية ليوفر حياة كريمة، كما أن حجم الفصول يبلغ في المتوسط ٤٠ إلى ٦٠ تلميذاً. ولذلك فقد رغبت وزارة التعليم في تخفيض عبء العمل على المدرسين وزيادة مرتباتهم. غير أن الزيادة في أعداد التلاميذ، بالاشتراك مع الضغوط المالية عنت أنه ليس هناك الكثير الذي يمكن أن تقدمه الوزارة من انجازات. وقد هدفت الخطة الخمسية الثالثة (١٩٦٢-١٩٦٧) إلى التوسع في التعليم الابتدائي، ووضعت نصب عينيها تحقيق هدف استيعاب ٦٠٪ من الأطفال. وقد كان المتوقع أن يتم اسيتيعاب ٢,٢٥ مليون تلميذ وهو ما تم تجاوزه.

وقد تم تحديد معدل النمو السنوي في التعليم الثانوي بـ٦٪ . كما أنه لم يكن من المقدر أن يكون التعليم الثانوي متاحاً للجميع . غير أنه نتيجة للضغط المتزايد الناجم عن ازدياد أعداد الذين أنهوا تعليمهم الابتدائي فإن أياً من هذه القيود لم يكن من الممكن وضعها موضع التنفيذ ، ولذلك فقد ازدادت الأعداد بما يعادل ثلاثة أمثال ما كان مخططاً له . وقد أدى هذا بالتالي إلى أن خطط تدريب المدرسين أثناء أدائهم لوظائفهم لم يتم تنفيذها ومن ثم فقد تدهور مستوى التعليم الثانوي . فبينما ازدادت أعداد المقيدين بالمدارس الثانوية في الفترة ١٩٦١-١٩٦٥ بنسبة ٦٨٪ ، ازدادت نسبة المدرسين بمعدل ٣٤٪ فقط . وقد نجم عن ذلك ازدياد مشكلة نقص المدرسين حدة وتزايد العجز في المدارس وأفضى ذلك إلى ضرورة عمل المدارس وفقاً لنظام الفترات الدراسية . ولم يقتصر ذلك على الريف فقط بل انتشرت الظاهرة في المدن أيضاً .

وقد مثل عجز المدرسين والمدارس مشكلة مزمنة في المناطق الريفية و يرجع انشاء فرق محو الأمية جزئياً إلى دورها في حل هذه المشكلة . فعندما يبلغ الشاب سن الثامنة عشر فإنه يخضع لمنهج دراسي يستمر لمدة أربعة أشهر يكون عليه بعدها أن يجتاز امتحاناً . فإذا ما رسب يتم توزيعه على قوات الجيش النظامي ، أما اذا نجح فإنه يوزع على احدى القرى لمدة أربعة عشر شهراً . ويمكن لفرق محو الأمية على المستوى الظاهري أن تتباهى بالعديد من الانجازات ، فبحلول عام ١٩٦٧ كان قد تم تدريب ٣٥ ألف شخص بالاضافة إلى ٢٣٨ تلميذاً بالابتدائي و١٠٦ ألف شخص بالغ حضروا فصول محو الأمية التي نظمتها فرق محو الأمية . وأثلجت هذه النتائج صدر الحكومة وظهر ذلك في تنظيمها لفرق لمحو أمية الاناث عام ١٩٦٩ .

وقد كلفت فرق محو الأمية بمهام أخرى بجانب التعليم ، من بينها تحسين الصحة ، واصلاح الزراعة والاشراف على بناء المساكن . والواقع أن مدة الأربعة أشهر التي يقضيها المدرس في التدريب تعد فترة قصيرة جداً وخاصة أن التدريب العسكري يمثل جزءاً كبيراً من التدريب الذي يتلقاه خلال هذه الفترة . بالاضافة إلى أن أعضاء هذه الفرق كان عليهم أن يعملوا في المناطق الريفية النائية حيث يكتسب العمر أهمية متزايدة وهو ما زاد من صعوبة مهمتهم .

فضلاً عن ذلك ، فإن طول المنهج الدراسي لمحو الأمية كان يستغرق سنتين فقط ، كما أن معدل التسرب كان عالياً . وحيث أنه لم يكن هناك تخطيط يسمح لهؤلاء الذين اجتازوا مرحلة محو الأمية بالانتظام في المدارس في مرحلة لاحقة ، فلابد اذن أن العديد منهم قد تراجع إلى الأمية مرة أخرى . وعلى الرغم من الادعاء بأن هذه الفرق يمكن أن تكون بمثابة نبع رئيسي للمدرسين الجدد ، فإن ٣٠٪ فقط من أعضاء هذه الفرق استمروا في العمل بمهنة التدريس في عام ١٩٦٩ . وقد ذهب معظمهم إلى المدن ، والأمر الأكثر أهمية هو أنهم قد انضموا إلى مخزون

المدرسين ذوي التدريب المتواضع .

وقد أشار بانياني ، والذي كان يكتب بعد أربع سنوات من اندلاع الثورة ، إلى المشكلات القائمة والملحة للتعليم الابتدائي في ايران . فحتى ذلك الحين كان ما يقرب من ٤٠٪ من القرى ما يزال بدون مدرسة . كما تباين القيد في المدارس بصورة شاسعة من ٩٠٪ في طهران إلى ٥٠٪ في اقليم هام المتخلف . كما أنه كان هناك عجز واضح في المدرسين وبخاصة في المناطق الريفية بسبب بعدها من ناحية وضعف الامكانيات من ناحية أخرى . بالاضافة إلى أن العديد من المدرسين كان مؤهلاً تأهيلاً متواضعاً كما أن أوضاعها كانت سيئة . وكانت هناك حاجة إلى مزيد من المدرسين التربويين لكي يدربوا مدرسي المدارس الابتدائية .

غير أن معدل القيد في المدارس في ذلك الوقت كان قد وصل إلى ٨٠٪ ولذلك فإنه ينبغي امتداح نظام الشاه على هذا الانجاز في هذه المناطق . إلا أنه كان ما يزال هناك حوالى مليون طفل لم ينالوا حظهم من التعليم . بالاضافة إلى ذلك ، فإن أعداد التلاميذ في المدارس الابتدائية سيميل إلى الازدياد بشكل كبير خلال السنوات القليلة القادمة . فقد ازداد عددهم من ٤,٥ مليون طفل عام ١٩٨٢ إلى ٥,٩ مليون عام ١٩٨٧ . وتتركز معظم هذه الزيادة في المناطق الريفية . وفي ضوء هذا الضغط ، فإنه كان من المتوقع أن يرتفع معدل الاستيعاب إلى ٨٧٪ فقط بحلول عام ١٩٨٧ . وهناك العديد من الأطفال الريفيين الذين لايذهبون إلى المدرسة بسبب فقر أسرهم والحاجة إلى عمل الأطفال ومن العسير حل مثل هذه المشكلات دون اصلاحات اقتصادية .

ويشير جدول رقم (٣٤) إلى أن الجمهورية الاسلامية قد أعطت اهتماماً كبيراً للتعليم الابتدائي . غير أنه من المهم أن نشير هنا إلى أن الانفاق على التعليم قد تناقص من ٧,٢٪ من اجمالي الدخل القومي عام ١٩٨٠ إلى ٣,٨٪ عام ١٩٨٣ . ومن ثم فإن الزيادة في الانفاق على التعليم الابتدائي ربما كانت ضئيلة بالمعايير المطلقة . ففي السنوات الأربعة التي أعقبت الثورة تم انشاء ٣٩١٢ مدرسة ابتدائية وتم تقليل الاعتماد على نظام الفترات الدراسية ، كما أن المباني العامة مثل المساجد والمتاحف تستخدم كمدارس مؤقتة . كما تم انشاء مدارس ابتدائية مركزية تقبل تلاميذ القرى المحيطة في المناطق الريفية . وتم أيضاً انشاء مراكز تدريب للمدرسين ، وتحسين مرتبات المدرسين الذين يعملون في المناطق الريفية . كما اجري عدد من الدراسات للتعرف على الأسباب التي تدعو التلاميذ الى ترك المدرسة في مرحلة مبكرة ، وبذلت جهود لمواجهة هذه المشكلة .

جدول رقم (٣٤)
التوزيع النسبي للانفاق على التعليم في ايران ١٩٧٦ ـ ١٩٨٥

	١٩٧٦	١٩٨٥
الابتدائـــــي	١٩	٤٠,٩
الثانــــوي	١٩,٨	٣٧,٩
الجامعــــي	٤٣,١	١٠,٧

غير أن الأمية تمثل مشكلة أساسية. ويذهب بانياني إلى القول بأن هذا هو «ارث السياسات الاستعمارية». فطبقاً لبيانات تعداد عام ١٩٧٦، كان هناك ١٠,٢٣ مليون أمي في ايران. وقد بدأ خوميني حملة ضد الأمية بمجرد صعوده إلى السلطة. واتصفت هذه الحملة بكونها برنامجاً مكثفاً يهدف إلى التخفيض الحاد لأعداد الأميين في خلال فترة قصيرة من الزمن، خارج نطاق التعليم الرسمي. ويقدر أن ما يقرب من حوالى ٦٠٠,٠٠٠ أمي قد التحقوا بالدراسة وان حوالى ٢١٧,٠٠٠ قد اجتازوا البرنامج بنجاح. ومن الصعب الحكم بما اذا كان هؤلاء الطلاب قد تم محو أميتهم، أم أنهم قد تراجعوا إلى الأمية مرة أخرى. فبرنامج محو الأمية ليس متبوعاً بأي نوع من التدريب اللاحق. كما أن الأعداد المندرجة في البرنامج تبدو صغيرة بالنسبة لأعداد الاميين. غير أن الحكومة قد أجبرت منذ عام ١٩٨٢ جميع الأفراد النشطين اقتصادياً والأميين ممن هم فوق الخمسين عاماً على حضور برنامج محو الأمية.

٣ ـ ٨ ـ ٢ التدريب الفني

بينما ارتفع عدد المقيدين في المدارس خلال عقد الخمسينات، فإنه من المحتمل أن أعداد الطلاب في مدارس التدريب الفني والمهني قد انخفضت. فقد كان العديد من المناهج الدراسية المعروضة غير مرتبطة بعملية الصناعة، حتى أن العديد ممن دخلوا هذه المدارس لم يعثروا على عمل مناسب حال تخرجهم، وانتهى بهم الأمر إلى العمل في وظائف ادارية. ولم يتغير الأمر عما هو عليه حتى بداية الخطة الخمسية الثالثة عام ١٩٦٢، عندما بدأ التخطيط للقوى العاملة يأخذ مأخذ الجد. ومنذ ذلك الحين، أصبح تطوير التدريب الفني هدفاً أساسياً في كافة الخطط. وقد استهدفت خطة عام ١٩٦٢ تخريج ما بين ٢٥-٣٠ ألف من الكليات الفنية كل عام، إلا ان العدد الفعلي للخريجين ظل يدور حول ٩٠٠٠ خريج فقط، كما كان الحال فيما سبق. وعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في اعداد الملتحقين، الا ان أعداد المتسربين

قد ارتفعت بذات المعدل . كما أن مشكلات نقص المدرسين المؤهلين والافتقار إلى الارتباط بين المناهج والصناعة لم تتم معالجتها بشكل مناسب .

وقد استهدفت الخطة الرابعة ١٩٦٨-١٩٧٢ ليس فقط التوسع في التدريب الفني ، بل أيضاً تغيير بنية التعليم بغرض تخفيف ضغط الأعداد على التعليم الثانوي . فبدلاً من ست سنوات من التعليم الابتدائي ومثلها من التعليم الثانوي تم تغيير النظام التعليمي إلى ثلاث مراحل مدة المرحلة الابتدائية خمس سنوات متبوعة بثلاثة سنوات ثم أربعة سنوات ، مع تخصيص المرحلة الوسطى للارشاد التعليمي والمهني . وفي نهاية كل من هذه المراحل ، ونهاية المرحلة الثانوية يجب أن يجتاز الطالب امتحاناً حتى يمكنه أن يواصل تقدمه الدراسي . ومن المخطط له أن يتم رفع مكانة المدارس الفنية . فمن المعتقد فيه أن مجرد الاعتراف بالتعليم الفني سوف يؤدي إلى زيادة عدد الخريجين من المدارس الثانوية الفنية بمعدل ثمانية آلاف خريج دونما حاجة إلى مزيد من الاستثمارات . وقد كان من المتوقع أن يزداد استيعاب خريجي المدارس الفنية في الجامعات بنسبة ٦٠٪ .

وقد كانت التقديرات التي استندت عليها هذه الاحتياجات من القوى العاملة المدربة مبنية على أسس مشكوك في صحتها . كما أن كافة الاصلاحات قد احبطت بواسطة البيروقراطية . فالتأخير كان أمراً لايمكن تجنبه ما لم يتدخل الشاه شخصياً . بالاضافة إلى غياب أي تخطيط واقعي لمرحلة التعليم الارشادي . وقد تطلب انجاز هذه الاصلاحات مدرسين أكثر كفاءة مما كان لدى ايران . فعلى سبيل المثال ، كان النجاح في العلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية يتطلب حفظ فصل واحد من المقرر، كما أن درجة النجاح توازي ٢٥٪ من مجموع الدرجات . أما في العلوم فقد كان الأمر يتطلب حفظ عدد أكثر قليلاً من الفصول .

٣ ـ ٨ ـ ٣ التعليم العالي

كان الهدف الأساسي للجامعات الايرانية هو اعداد الكوادر العليا من الموظفين المدنيين . فعندما انشئت كلية العلوم السياسية عام ١٩٠١ ، قطعت الحكومة على نفسها وعداً باستخدامهم في وزارة الخارجية لعدة سنوات بدون أجر بعد التخرج ، وقد أدى ذلك الى استبعاد أولئك الذين كانوا لا ينتمون إلى عائلات غنية .

غير أن الأمور بدأت تتغير منذ بداية الستينات عندما بدأت الجامعات تقبل أعداداً أكبر من تلاميذ المدارس الثانوية . وقد أدى الضغط المتزايد على الجامعات من خريجي المدارس الثانوية الى التوسع في التعليم العالي منذ عام ١٩٦٨ . وقد بدأت بوادر الأزمة عام ١٩٦٧ عندما تقدم ٣٥,٠٠٠ طالب للالتحاق بالجامعات التي كان لديها ٥,١٠٠ مكاناً شاغراً . وتفسر السياسة

الرسمية التوسع في الجامعات بالطلب المتوقع على العمالة الماهرة ، وقد أفضى ذلك إلى زيادة الانفاق على التعليم العالي . وقد ارتفع نتيجة لذلك عدد الأماكن المتاحة بالجامعة إلى ٦٠ ألفاً عام ١٩٧٠/٦٩ ، كما زاد عدد الجامعات من ثمانية عام ١٩٧٠ إلى تسعة عشر جامعة عام ١٩٨٧ . وأفضى ذلك التوسع السريع بدوره إلى وضع نظام التعليم العالي تحت ضغط شديد . وعلى الرغم من النوايا الحسنة للحكومة ، فإن الجامعات ما تزال حتى الآن تعمل من الناحية العملية بوصفها مراكز لتدريب البيروقراطيين . فعلى سبيل المثال ، استخدم حوالى ٧٥٪ من الخريجين في منتصف الستينات في الحكومة وما يزال هذا الاتجاه مستمراً .

وتتحمل الحكومة تكاليف ميزانية جميع الجامعات ، بغض النظر عما اذا كانت قد انشئت بواسطة الحكومة أم لا . وقد أفضت الحاجة إلى مزيد من الأماكن بالجامعات إلى سماح الحكومة بانشاء الكليات الخاصة بشكل محدود . وقد تم تحديد مردود هذه الجامعات بـ ١٢٪ ، كما أن تصرفها في أصولها كان محدداً ، وقد تم تأميم هذه الكليات فيما بعد . وقد كان على الجامعات أن تتعامل مع مؤسسات بيروقراطية مختلفة لاقرار ميزانياتها ، ولتعيين كوادر الموظفين غير الأكاديميين ، ولتحديد سلم المرتبات بها .

وفي عام ١٩٧٥ ، انشيء المجلس المركزي للجامعات لتسهيل عملية صنع القرار، غير أن فعالية المجلس اعتمدت إلى حد كبير على وزير التعليم . وقد اتبعت معظم الجامعات نظام مجلس أمناء الجامعة المتبع في الولايات المتحدة ، غير أن تطبيقه لم يكن ناجحاً في معظم الأحوال . ففي الولايات المتحدة ، يكون معظم أعضاء المجلس من رجال الأعمال الذين يتمتعون بالقدرة على الحصول على تمويل للجامعات ، أما في ايران فإن أعضاء المجلس يجب أن يكونوا في معظم الأحوال من الوزراء الذين كانوا في العادة مشغولين بما لا يمكنهم من حضور اجتماعات المجلس ، و يضطرون لذلك إلى ارسال نائباً عنهم ، ليس لديه أية صلاحية أو قوة لاجتذاب التمويل اللازم للجامعة .

وقد اتسمت نوعية التعليم العالي في ايران عامة بالتواضع . واستمرت الحكومة في معاملة كافة الدرجات بشكل متساو بغض النظر عن الجامعة التي تمنحها . فأي شهادة مضافاً اليها بعض الوساطة ، كانت في العادة كافية للحصول على وظيفة ذات مرتب مرتفع في الخدمة المدنية . ولذلك فإن الضغوط لتحسين أساليب التدريس والبحث ظلت محدودة ، خاصة وأن الجامعات وجدت نفسها في موقف كان عليها فيه أن تجاهد لتتواءم مع زيادة الأعداد . فقد ارتفعت نسبة الطلاب المقيدين بمعدل ١٣٪ سنوياً بين عامي ١٩٦٩ و١٩٧٨ . وذهبت معظم الأموال لبناء المباني والمعامل الجديدة ، ولم يكن هناك ما يكفي لجذب أعضاء مدربين لهيئة التدريس من الوظائف ذات المرتبات العالية في القطاع الخاص . فالجامعات الايرانية لديها القليل من تقاليد البحث العلمي ، وكان من الصعب عليها أن تطور مثل هذه التقاليد في ذلك

الوقت . وقد أفضى ذلك إلى تماثل العديد من المناهج الدراسية ، وطرق تدريسها ، بتلك التي تدرس في المدارس الثانوية ، من حيث الاعتماد على حفظ الكتب الدراسية المقررة . ففي عام ١٩٧٨ ، استخدم ٧٪ فقط من طلاب جامعة طهران المكتبة ، وحاول معظم الطلبة حفظ المحاضرات فقط . فضلاً عن ذلك فإن هيئة التدريس بالجامعات يتحملون أعباء ادارية كثيرة ، بالاضافة إلى أعباء تدريسية متضخمة . وأدى ضغط الأعداد المتزايدة إلى اضطرار الجامعات إلى اللجوء إلى استخدام الأساتذة لبعض الوقت بكثرة وغالباً إلى استخدام أساتذة متواضعي المستوى . ففي عام ١٩٧٧/٧٦ كان ٤٦٪ من أعضاء هيئة التدريس يعملون لبعض الوقت .

ومن ثمة فليس من المستغرب مطلقاً ، أنه على الرغم من التوسع في التعليم الجامعي في ذلك الوقت ، فإن أعداد الدارسين بالخارج قد استمرت في التصاعد . فقد أصاب الاحباط العديد من الطلاب الذين كانوا يوزعون بعد اجتيازهم لامتحان القبول على مجالات دراسية لا تستهويهم . بمعنى أن الطالب الذي يجتاز امتحان العلوم ، يمكن بعد ذلك أن يوزع على عدد من التخصصات الأخرى . بالاضافة إلى ذلك فإن العديد من الأساتذة كانوا يضطرون إلى تدريس موضوعات هم أصلاً غير مؤهلين لتدريسها .

ويمكن القول بأن الجامعات كانت متكيفة مع النظام كما كان في وقتها ، فقد كانت تدرب الطلاب على التذكر لا على التفكير النقدي . غير أن مثل هذا النظام لم يكن مناسباً لهدف الشاه الذي كان يسعى إلى غربنة ايران . ولذلك فقد فصل مدراء الجامعات الثمانية عام ١٩٦٨ ، ومنذ ذلك الحين استقر الأمر على أن ترقية أعضاء هيئة التدريس يجب أن تتم في ضوء قدرتهم على اجراء البحوث والعمل لكل الوقت . غير أن هذا الهدف كان عسير التحقيق . فعلى سبيل المثال ، كان من المأمول أن تكون جامعة بهلوي التي انشئت عام ١٩٦٢ ، صورة نمطية من الجامعات الأمريكية . إلا أنه من الناحية الواقعية ، فإنها كانت لا تختلف عن بقية الجامعات ، تعامل الطلاب كما لو كانوا آلات ، واعتمدت الدراسة فيها على تذكر المحاضرات . وسياسياً ، فقد احتاج الشاه إلى تعيين أشخاص من ذوي الولاء له كاداريين . على حين أنه لكي يحصل على أفضل العناصر، فإنه كان يحتاج إلى تعيين أولئك الذين لديهم أفضل السجلات الأكاديمية ، بغض النظر عن ولائهم السياسي . وقد تصاعدت الصدامات بين هذين الفريقين ، وقد سمحت الحاجة الملحة إلى تجنب الاضطرابات الطلابية بالتدهور المستمر في مستوى التدريس . وبالمثل ، فإن محاولة العميد الجديد بكلية الحقوق بجامعة طهران لتحسين المستوى أفضت إلى اضطرابات طلابية عندما حاول العميد تخفيض الوقت المخصص للمراجعة قبل الامتحانات . والواقع أن العديد من مشكلات اصلاح الجامعات كان في الأساس ذات طابع سياسي .

من الواضح أنه كان هناك القليل من التخطيط للاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة. وقد انتهت الخطة الخمسية الخامسة ٧٧/١٩٧٢ إلى أن ايران ليس لديها القدرة على تغطية احتياجاتها من العمالة الماهرة. فقد تطلب الأمر مثلاً أن يرتفع عدد مهندسي المعادن بحوالى ١١٢٢٪ والفنيين الكيميائيين بمعدل ٦٦٠٪ خلال الخطة الخمسية الخامسة، ومن البديهي أن هذه الأرقام كانت مرتبطة بالأهداف الافتراضية للمخططين. ولكن ليس هناك شك في أن بلداً لديه ١٠,٨٠٠ طبيباً لحوالى ٣٣ مليون من السكان يواجه مشكلة في تحقيق أهدافه. ومع ذلك فإن الأماكن المتاحة في التخصصات العلمية لم يتم التوسع فيها نسبياً، ففي عام ١٩٧٨ كانت فرص الالتحاق بكلية الهندسة ١:٢٠. كما أن العديد من خريجي كلية العلوم، انتهى بهم الأمر إلى العمل كموظفين مدنيين، بسبب ارتفاع الاجور في هذا القطاع. ومن المهم أن نلاحظ أنه حتى بعد التوسع في الجامعات فإن عدد طلاب الجامعات لكل مائة ألف من السكان لم يكن كبيراً في ايران. ففي عام ١٩٧٥ كان عددهم ٤٥٦ لكل مائة ألف من السكان مقابل ٧٨١ في العراق و٧٤٤ في الهند.

٣ ـ ٨ ـ ٤ التعليم في ظل خوميني

كان نظام التعليم يعاني من مشكلات حادة عند اعتلاء خوميني السلطة عام ١٩٧٩. فقد كان معظم الايرانيين من الأميين، كما أن أقل من ٤٠٪ من السكان كانوا قد تلقوا تعليماً ابتدائياً. على حين أن نسبة السكان الذين تلقوا تعليماً عالياً كان من أقل المعدلات بين دول الشرق الأوسط. وقد قاد المعارضة لنظام الشاه التعليمي تحالف مؤقت بين المثقفين ذوي الميول الغربية والعلماء، وقد كان المثقفون يرغبون في مجتمع ديموقراطي وسياسة خارجية محايدة، وهكذا فإنهم وجدوا في نظام الشاه نظاماً قمعياً. بينما استبعد رأي العلماء تماماً في السياسة التعليمية وقد أثار السماح للمرأة بالخروج من المنزل للالتحاق بفرق محو الأمية حفيظتهم وغضبهم. وقد أراد كل من هاتين الجماعتين توجيه التعليم في ايران في اتجاه معاكس لقرينه. ولأسباب واضحة فإن تحالف هاتين الفئتين لم يستمر طويلاً بعد الثورة، فقد أرادت احداهما نوعاً مختلفاً من التعليم العلماني بينما عارضت الأخرى بشدة أي شكل من أشكال علمنة التعليم.

وقد ساند خوميني رجال الدين. وتم انشاء اللجنة الثقافية القومية عام ١٩٨٠ لتطهير الجامعات من «الجماعات التابعة للدول الأجنبية»، و«عملاء وكالة المخابرات المركزية» و«أنصار الثورة المضادة». وفي الواقع، فقد تم طرد أي شخص ليس مرتبطاً ارتباطاً لصيقاً بالعلماء. ولتسهيل هذه العملية فقد أغلقت الجامعات الى أجل غير مسمى في ربيع عام ١٩٨١. وعندما اعيد فتحها بعد سنتين، تم الغاء مناهج التدريس في العلوم الاجتماعية حتى

يتم اعداد كتب دراسية مناسبة ، أي تلك التي يتم اعدادها أو كتابتها بواسطة العلماء . واكتفى في ذلك الوقت بتدريس العلوم والهندسة والزراعة ، والطب بالاضافة إلى مناهج دراسية اجبارية في علوم الدين . وأصبح القبول بالجامعات ينطوي على امتحان متبوع بتقصي عن « التكيف الأخلاقي » للمرشح ، بمعنى ما اذا كان المرشح في الكتاب الأ بيض للجنته الثورية المحلية والعلماء أم لا . وابان الدراسة في الجامعة فإن الطلاب يخضعون لمجلس التأديب والذي يعاقب الطلاب ، أحياناً بالسجن ، لافتقارهم إلى الولاء الحزبي .

وقد كانت المدارس الثانوية خلال السنتين الأوليتين من الجمهورية مركزاً للمعارضة اليسارية للنظام . وأفضى ذلك إلى فصل العديد من المدرسين والطلاب . ففي عام ١٩٨١ ، فصل ٧٠ ألف طالب ، وتم ايقاف ٤٠ ألف مدرس عن العمل وأدى ذلك بدوره إلى ازدياد العجز في المدرسين . واغلق العديد من المدارس كما ان المزيد من الطلاب أصبحوا يدرسون وفقاً لنظام بعض الوقت . وأصبح مطلوباً من الطلاب الأخبار عن أي انحراف عن سياسة الحزب للجنة الاسلامية المحلية . واضطرت المدارس الابتدائية إلى تغيير الكتب الدراسية إلى تلك التي توافق عليها الجمهورية . و يتولى المسجد الآن قدراً كبيراً من المسئولية التعليمية ، وقد كان العديد من المراهقين المتطوعين في الحرب العراقية الايرانية من تلاميذ مدارس الجوامع .

لقد شن خوميني هجوماً على نظام التعليم الايراني ، والواقع أن ثورته الثقافية لصيقة الشبه بالثورة الثقافية الصينية وذلك من حيث محاولتها أن تعزل المجتمع الايراني عن الأفكار الحديثة .

٣ ـ ٩ منــاقشــة واستنتــاجــات

سوف نحاول في هذا الفصل أن نلقي الضوء على بعض النتائج التي يمكن استخلاصها من البلدان الست المختارة .

٣ ـ ٩ ـ ١ الأهداف القومية والأولويات

تتفق الدول الست في أن هدفها القومي هو ضرورة اتاحة التعليم الابتدائي لكافة الأطفال . وتلخص الجداول أرقام (٣٥) – (٤٠) احصاءات اليونسكو المتاحة حول نسب القيد والاستيعاب في المستويات التعليمية الثلاثة خلال الفترة ١٩٧٠–١٩٨٥ . وقد حققت كوريا الجنوبية هذا الهدف منذ عام ١٩٦٢ . ومنذ عام ١٩٧٠ فإن كافة الأطفال الكوريين في عمر القبول قد تم استيعابهم في المدارس . ومنذ منتصف السبعينات ، فإن كل من الصين وتركيا تبذلان جهوداً كبيرة لاستيعاب أولئك الأطفال الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم الابتدائي . وتشير البيانات الخاصة بالجدولين (٣٥) و(٣٩) إلى معدل استيعاب يفوق مائة بالمائة . وقد حققت الدول الثلاثة الأخرى ، الهند والبرازيل وايران ، معدل استيعاب يتجاوز ٨٠٪ . ومن ثم فإنه من الممكن أن تحقق هذه الدول الستة هذا الهدف القومي قبل نهاية هذا القرن . ومن الممكن أن يؤثر سوء التغذية الناجم عن الفقر المدقع في كل من الهند والبرازيل في العملية التعليمية بشكل كبير . ومن بين هذه الدول الست فإن كوريا والصين فقط قد نجحتا في خلق طلباً جماهيرياً موجباً على التعليم في المناطق الريفية . ويبدو أن السياسات المغربة لأتاتورك ، وعدم ارتباط الخدمات التعليمية المقدمة بالواقع ، كانت عوامل فعالة في مقاومة التعليم في المناطق الريفية .

لقد نجحت كوريا الجنوبية ليس فقط في تحقيق هدفها القومي الرامي إلى كفالة التعليم الابتدائي لجميع الأطفال ، بل انها أيضاً قد بذلت جهوداً جبارة على مستوى التعليم الثانوي والتعليم غير الرسمي . فبحلول عام ١٩٨٥ ، كانت كوريا تتيح فرصة التعليم الثانوي للجميع ، وكان ٣١,٦٪ من أولئك الذين يقعون في الفئة العمرية ١٨–٢٤ سنة مقيدين بالجامعات . على حين كانت معدلات القيد في المدارس الثانوية في ذات العام في الصين ٣٩٪ ، والهند ٣٥٪ ، والبرازيل ١٨٪ ، وتركيا ٣٣٪ ، وايران ٤٦٪ . أما على مستوى التعليم غير الرسمي فقد كانت الفجوة بين هذه البلدان أكثر اتساعاً . فقد كان المعدل يدور حول ١٠٪ في كل من الهند وتركيا ، على حين أنه كان يتمركز حول ٥٪ في الصين والبرازيل وايران .

جدول رقم (٣٥)
الصـــين
اتجاهات التعليم

الاستيعاب وفقاً للمراحل الدراسية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	غير متاح	١٢٢(١)	١١٢(١)	١٢٤(١)
الثانوية	غير متاح	٤٦ (١)	٤٦ (١)	٣٩ (١)
الفني	غير متاح	٠,٦	١,٣	١,٧
نسبة التلاميذ / للمدرسين				
الابتدائي	غير متاح	٢٩	٢٧	٢٥
الثانوي	غير متاح	٢٠,٩	١٧,٩	١٧,٢
الفني	غير متاح	٣,٢	٤,٧	٥,٢
عدد التلاميذ لكل مائة ألف من السكان	غير متاح	٥٤	١١٧	١٦٨

(١) المعدل الاجمالي للمقيدين شاملاً في ذلك أولئك الذين يعيدون السنة الدراسية.

جدول رقم (٣٦)
الهنـــد
اتجاهـات التعليـم

الاستيعاب وفقاً للمراحل الدراسية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	٥٧	٨١(١)	٨٣(١)	٩٢(٨٤)
الثانوي	٢١	٢٨(١)	٣٢(١)	٣٥(٨٤)
الفني	٨,٢	٨,٦	غيرمتاح	غيرمتاح
نسبة التلاميذ / للمدرسين				
الابتدائي	٤١	٤٢	٤٣	٤٢(٨٤)
الثانوي ٭	٢٠,٩	١٩,٩	١٧,٤	٢٠,٢(٨٤)
الفني	غيرمتاح	١٩,٦	١٩,٢(٧٩)	غيرمتاح
عدد التلاميذ لكل مائة ألف من السكان	٦٩٢	٧٤٤	٧٧٦	غيرمتاح

(١) المعدل الاجمالي للمقيدين شاملاً في ذلك أولئك الذين يعيدون السنة الدراسية.

( ) آخر سنة متاح عنها بيانات احصائية.

٭ التعليم الثانوي العام فقط.

جدول رقم (٣٧)
كـوريـا الجنوبيـة
اتجاهـات التعليـم

الاستيعاب وفقاً للمراحل الدراسية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	٩٦	٩٩	١٠٠	٩٣
الثانوي	٣٨	٥٢	٦٩	٩٤[١]
الفني	٨	١٠,٣	١٥,٧	٣١,٦
نسبة التلاميذ/للمدرسين				
الابتدائي	٥٧	٥٢	٤٨	٣٨
الثانوي	٣٦,٥	٣٧,١	٣٩,١	٣٤,٣
الفني	١٩,٣	٢٠,٨	٢٩	٤٢,٤
عدد التلاميذ لكل مائة				
ألف من السكان	٦٤٢	٩٠٣	١٦٩٢	٣٦٧٢

(١) المعدل الاجمالي للمقيدين شاملاً أولئك الذين يعيدون السنة الدراسية.

جدول رقم (٣٨)
البـرازيـل
اتجاهـات التعليـم

الاستيعاب وفقاً للمراحل التعليمية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	٧٣	٧١	٨١	غير متاح
الثانوي	١٨	٩	١٤	١٥(٨٤)
الفني	٥,٣	١٠,٧	١١,٩	١١,٣(٨٣)
نسبة التلاميذ/للمدرسين				
الابتدائي	٢٨	٢٢	٢٦	٢٥
الثانوي	١٣,٢	١٤,٥	١٤,٢	١٣,٨(٨٤)
الفني	١٠	١١,٨	١٢,٨	١٢(٨٣)
عدد التلاميذ لكل مائة				
ألف من السكان	٤٥٢	١٠٠٩	١١٦٢	١١٤٠(٨٣)

( ) أقرب سنة متاح عنها بيانات احصائيه

جدول رقم (٣٩)
تـــركـــيـــا
اتجاهـــات التعلـــيم

الاستيعاب وفقاً للمراحل التعليمية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	١١٠(١)	١٠٨(١)	٩٧(١)	٨٤
الثانوي	٢٧(١)	٢٩(١)	—	٣٣
الفني	٦	٩,٣	٦	٨,٩(٨٤)
نسبة التلاميذ/للمدرسين				
الابتدائي	٣٨	٣٢	٢٧	٣١
الثانوي	٢٧,٥	—	١٩,٦(٨١)	٢١,١
الفني	١٨,٣	٢١	١١,٤	١٩(٨٤)
عدد التلاميذ لكل مائة ألف من السكان	٤٨١	٨١٧	٥٥٤	٨٦٣(٨٤)

(١) المعدل الاجمالي للمقيدين شاملاً في ذلك أولئك الذين يعيدون السنة الدراسية .

( ) أقرب سنة متاح عنها بيانات احصائية .

جدول رقم (٤٠)
ايـــــران
اتجاهـــات التعليـــم

الاستيعاب وفقاً للمراحل الدراسية	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الابتدائي	٦٠	٩٣(١)	٨٨(١)	٩٢
الثانوي	٢٧(١)	٥٤(١)	—	٤٦(١)
الفني	٣٠١	٤٠٩	—	٤٠٧
نسبة التلاميذ/للمدرسين				
الابتدائي	٣٢	٢٩	—	٢٢
الثانوي	٣٤,٢	٢٦,٧	—	١٥(٨٤)
الفني	١١,٥	١١,٣	—	١٣
عدد التلاميذ لكل مائة ألف من السكان	٢٦٣	٤٥٦	—	٤٣٩

(١) المعدل العام للمقيدين شاملاً في ذلك أولئك الذين يعيدون السنة الدراسية .

( ) أقرب سنة متاح عنها بيانات احصائية .

وتتضح الفجوة بين كوريا الجنوبية والدول الخمس الأخرى بصورة أكثر جلاء بالنسبة إلى عدد الطلاب في التعليم غير الرسمي لكل مائة ألف من السكان . فهذا الرقم في كوريا يماثل ٢٠ مثلاً لقرينه في الصين . وعلى الرغم من هذه الفروق الواضحة ، فإن جميع هذه البلدان تحرز تقدماً ملموساً من سنة إلى أخرى .

وقد مكنت قدرة الحكومة الكورية على تطوير ومتابعة سياسات تصديرية ، من تصدير العمالة على نطاق واسع . وبين عامي ١٩٧٢-١٩٨٣ تركز تصدير هذه العمالة في قطاع البناء وبخاصة للعالم العربي . والواقع أن كوريا الجنوبية هي أبرز دول العالم الثالث في قدرتها على تطوير قواها العاملة .

ويوضح جدول رقم (٤١) أن النصيب النسبي من اجمالي الناتج القومي المخصص للتعليم يختلف اختلافاً بيناً بين هذه الدول . وعلى الرغم من أن بيانات ايران تغطي فقط عامي ١٩٧٦ ، ١٩٨٠ ، إلا أنها تعكس أعلى مستوى من الالتزام بالانفاق على التعليم ، على حين تحتل كوريا الجنوبية المركز الثاني ، بينما تحتل تركيا المركز الأخير من حيث التزامها بالانفاق على التعليم .

ويقدم لنا جدول رقم (٤٢) ملخصاً شاملاً للمقيدين في التعليم الجامعي . ولقد بلغت معدلات القيد في الدول الصناعية شاملة في ذلك دول السوق الأوروبية ومنظمة الكوميكون حد التشبع عام ١٩٧٦ عندما بلغ عدد المقيدين ٢٩ مليوناً . وقد وصل عددهم إلى ٣١ مليون عام ١٩٨٥ . بينما استمرت أعداد المقيدين في الجامعات في الازدياد في دول العالم الثالث بمعدلات كبيرة . فقد تضاعف عدد الطلاب المقيدين بالجامعات بين عامي ١٩٥٠-١٩٧٧ مرة كل سبع سنوات . بينما كانت الأعداد تتضاعف مرة كل أقل من ست سنوات . والملاحظ أنه منذ عام ١٩٨٠ أصبح الاتجاه العام على مستوى العالم هو انخفاض معدل النمو في أعداد طلاب الجامعات . وقد استوعبت جامعات العالم الثالث عام ١٩٨٥ ، ٤٤٪ من اجمالي طلاب الجامعات في العالم .

جدول رقم (٤١)

نسبة اجمالي الناتج القومي المخصص للتعليم في دول الدراسة النامية

	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
الصين	—	١,٨	٢,٥	٢,٩
الهند	٢,٨	٢,٨	٣,٠	٣,٧
كوريا	٣,٦	٢,٢	٣,٧	٤,٩
البرازيل	٢,٧	٣,٠	٣,٤	٢,٩(٨٤)
تركيا	٢,٩	—	٢,٨	٢,٣
ايران	٢,٩	٥,٧	٧,٢	—

— = غير متاح

( ) آخر سنة متاح عنها بيانات احصائية.

جدول رقم (٤٢)

عدد طلاب الجامعات في المستوى الثالث في مجموعات الدول النامية وفي العالم (بالمليون)

المناطق الرئيسة ومجموعات البلدان	١٩٥٠ %	١٩٦٠ %	١٩٧٠ %	١٩٧٦ %	١٩٧٧ %	١٩٨٠ %	١٩٨٥ %
اجمالي العالم	٦,٤٥٦ (١٠٠)	١٢,٢١٠(١) (١٠٠)	٢٩,٠٤١(١) (١٠٠)	٤١,٣٠٧(١) (١٠٠)	٤٢,٠٣٦(١) (١٠٠)	٤٧,٢٨٥ (١٠٠)	٥٥,٦٦٩ (١٠٠)
اجمالي الدول النامية	١,١٠٥ (١٧,١٢)	٢,٥٩٧(١) (٢١,٢٧)	٧,٩١٠(١) (٢٧,٢٤)	١٢,٥٣٥(١) (٣٠,٣٥)	١٣,٦٥٣(١) (٣٢,٤٨)	١٨,٠٤٧ (٣٨,١٧)	٢٤,٧٠٦ (٤٤,٣٨)
الدول الافريقية باستثناء الدول العربية	,٠٢٩	,٠٥٥ (٣)	,١٧٣ (٣)	,٣٠٨ (٣)	,٣٦٨ (٣)	,٣٨٢	,٥٦٨
الدول الأسيوية باستثناء الدول العربية	,٧١٥	٢,١٤٩(١،٣)	٦,١٦٣(١،٣)	٧,٩١٢(١)	٨,٤٠٧(١،٣)	١٤,٤٥٤	١٧,٨٩٥
الدول العربية	,٠٨٢	,١٦٣	,٤٤٣	,٩٤١	١,٠٤٣	١,٤٤٠	١,٩٧٢
أمريكا اللاتينية	,٢٧٩	,٥٧٣	١,٦٣٩	٤,٠١٤	٤,٤٩٢	٤,٨٥٢	٦,٤١٦

(١) لا تشمل الصين وجمهورية الصين الديموقراطية الشعبية . (٢) تشمل جنوب افريقيا . (٣) لا تشمل اليابان ـ وهي تمثل حوالى ١٩٪ .

المصدر : الكتاب الاحصائي السنوي لليونسكو ـ سنوات ١٩٦٦ ، ١٩٧٨/٧٩ ، ١٩٨٧ .

وتقدم لنا الجداول أرقام (٤٣) إلى (٤٧) معلومات عن توزيع الطلاب المقيدين وفقاً للتخصصات الأكاديمية في البلدان الست التي يشملها التقرير. والمهم أن نلاحظ هنا، أنه من بين هذه البلدان الست، كانت الهند هي الدولة الوحيدة التي فاقت فيها أعداد المقيدين بالجامعات نظيرتها في العالم العربي عام ١٩٨٥ . كما توضح البيانات أن البرازيل قد شهدت معدل عال من النمو في أعداد الطلاب الجامعيين بين عامي ١٩٧٠-١٩٧٥ . غير أن معدل النمو قد تباطأ وظل ثابتاً عند مستوى ١,٥ مليون طالباً منذ عام ١٩٨٠ . بينما ظل معدل نمو المقيدين ينمو بسرعة منذ عام ١٩٧٥ . كما نجد أن معدل النمو قد أخذ يتسارع منذ عام ١٩٧٠ . في حين أن تركيا هي الدولة الوحيدة التي أظهرت تدهوراً في معدلات نمو طلاب الجامعات منذ ١٩٨٠ .

وتوضح البيانات كذلك، أن ٥٠٪ من طلاب الجامعات في الهند يدرسون الفنون والعلوم الانسانية، وان حوالى ٢٦,٤٪ يدرسون العلوم الأساسية والتطبيقية وبالمقابل فإن نسبة الطلاب الذين يدرسون العلوم الأساسية والتطبيقية في الدول الأخرى هي : ٤٨,٤٪ في الصين، ٤٤,٩٪ في ايران، ٣٥,٤٪ في تركيا، ٣٣,٣٪ في البرازيل، و٣٣٪ في كوريا . و يرجع تشجيع كل من الصين وايران للقيد في العلوم التطبيقية إلى أن هاتين الدولتين تتبنيان أيديولوجيات سياسية شمولية .

جدول رقم (٤٣)
تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في الصين وتوزيعهم النسبي وفقاً للتخصصات ١٩٧٥ - ١٩٨٥

التخصص	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
اجمالي المقيدين	٥٠٠,٩٩٣	١,١٦١,٤٤٠	١,٧٧٨,٦٠٨
التربيـــة	—	٢٩,٣	٢٣,٩
الآداب والعلوم الانسانية	—	٨,٣	٥,٧
القانـــون	—	٢,٢	,٥
العلوم الاجتماعية	—	—	—
التجـــارة	—	٨,٥	٣,٢
الاتصال والخدمة الاجتماعية	—	—	—
الرياضيات والعلوم	—	٨,٢	٧,٩
الطـــب	—	٩,٣	١٢,٣
الهندســـة	—	٢٦,٢	٣١,٣
العمارة والفنون الجميلة	—	٥,٠	,٢
أخـــرى	—	٨,٥	٩,٣

جدول رقم (٤٤)

تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في الهند وتوزيعهم النسبي وفقاً للتخصصات ١٩٧٥ - ١٩٨٥

التخصص	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
اجمالي المقيدين	٢,٩٠٣,٥٥١	٣,٤٢٨,١٢٨	٣,٣٤٥,٥٨٠
التربية			٣,—
الآداب والعلوم الانسانية			٥٠,—
القانون			٣,—
العلوم الاجتماعية			١٦,٢
التجارة			—
الاتصال والخدمة الاجتماعية			—
الرياضيات والعلوم			١٦,٣
الطب			٢,٧
الهندسة			٧,٤
العمارة والفنون الجميلة			—
أخرى			١,٢

جدول رقم (٤٥)

تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في كوريا الجنوبية وتوزيعهم وفقاً للتخصصات ١٩٧٠ - ١٩٨٥

التخصص	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
اجمالي المقيدين	٢٠١,٤٣٦	٢٩٧,٢١٩	٦١٥,٤٥٢	١,٤٨١,٣١١
التربية	١٩,٨	١٥,٣	١٢,٠	١١,٠
الآداب والعلوم الانسانية	١٣,٦	١٢,٠	١٣,٩	١٨,٥
القانون	٣,٠	٢,١	—	٣,٢
العلوم الاجتماعية	١٨,٣	١٢,٥	١٨,١	٥,١
التجارة	—	—	—	١٧,٤
الاتصال والخدمة الاجتماعية	—	—	—	٤,٦
الرياضيات والعلوم	٨,٥	٥,٧	٨,٥	٦,٩
الطب	٩,٦	٩,٨	٦,٧	٥,٤
الهندسة	٢٤,٧	٢٤,٨	٣٤,٠	١٦,٧
العمارة والفنون الجميلة	—	—	—	٤,٠
أخرى	٨,٥	١٧,٧	٦,٦	٧,٢

جدول رقم (٤٦)

تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في البرازيل وتوزيعهم النسبي وفقاً للتخصصات ١٩٧٠ - ١٩٨٤

التخصص	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٤
اجمالي المقيدين	٤٣٠,٤٧٣	١,٠٨٩,٨٠٨	١٤٠٩,٢٤٣	١,٤٧٩,٣٩٧
التربية	٦,٤	٦,٤	٢٨,٧	٧,٦
الآداب والعلوم الانسانية	١٦,٢	٩,٧	٦,٥	١٢,٢
القانون	١٦,٦	٨,٣	٩,٧	٩,٥
العلوم الاجتماعية	٢١,٥	٩,٣	٦,٢	١٢,٠
التجارة	—	١٠,٢	١٤,٨	١٤,٩
الاتصال والخدمة الاجتماعية	—	,٧	٣,٠	٣,٢
الرياضيات والعلوم	٩,٥	٨,٤	٤,٥	١٠,٧
الطب	١٢,٨	٧,٤	٧,٨	٨,٩
الهندسة	١١,٢	٨,٢	١١,١	١١,١
العمارة والفنون الجميلة	—	١,١	٢,٧	٢,٦
أخرى	٢,٤	٣٠,٢	٤,٨	٧,٣

جدول رقم (٤٧)

تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في تركيا وتوزيعهم النسبي وفقاً للتخصصات ١٩٧٠ - ١٩٨٤

التخصص	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥
اجمالي المقيدين	١٦٩,٧٩٣	٣٢٢,٩٦٥	٢٣٦,٤٤١	٤١٧,٢٢٥
التربية	٥,٥	٢٦,٨	١١,٩	١٤,٠
الآداب والعلوم الانسانية	٨,٢	٥,٩	٩,٢	٧,٣
القانون	٨,٦	٣,٨	٤,٩	٤,٦
العلوم الاجتماعية	٢٨,٦	٢٤,٦	٩,٠	٢١,٨
التجارة	—	—	١٥,٧	١١,٤
الاتصال والخدمات الاجتماعية	—	—	٢,٣	٢,٠
الرياضيات والعلوم	٥,٦	٤,٥	٦,٧	٥,٦
الطب	١٣,٠	٧,٦	١١,٠	٩,٤
الهندسة	٢٧,٨	٢٤,٩	٢٤,٤	١٨,٤
العمارة والفنون الجميلة	—	—	٣,٢	٢,٠
أخرى	٢,٨	١,٩	١,٦	٣,٦

جدول رقم (٤٨)
تطور أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي في ايران وتوزيعهم النسبي وفقاً للتخصصات ١٩٧٠ - ١٩٨٥

التخصص	١٩٧٠	١٩٧٤	١٩٨٥
اجمالي المقيدين	٧٤,٧٠٨	١٣٥,٣٥٤	١٩٥,٩٤٢
التربية	٢,٦	٣,٠	٣٢,٧
الآداب والعلوم الانسانية	٢٣,٥	٢٠,٥	٦,٩
القانون	—	٢,٤	١,٨
العلوم الاجتماعية	٢٤,٣	٢٢,٩	٧,٢
التجارة	—	—	٢,٩
الاتصال والخدمة الاجتماعية	—	—	,٨
الرياضيات والعلوم	١٣,٢	١٦,٢	٨,٧
الطب	١٣,٤	١١,٠	١٦,٠
الهندسة	١٨,٨	١٩,١	١٨,٩
العمارة والفنون الجميلة	—	—	١,٣
أخرى	٤,٢	٤,٨	٣,٠

٣ - ٩ - ٢ محو الأمية وتعليم الكبار

تمثل القضية المتعلقة برأب التعارض القائم بين الاستثمار المنخفض في رأس المال البشري وما تتطلبه التنمية من توافر لقوى عاملة ماهرة احدى التحديات الأساسية في كل دول العالم الثالث. فالتعلم عنصر أساسي لكل من تحقيق الذات، والنشاط الاقتصادي. و يعتبر التدريب المرتبط بالأداء الوظيفي أسرع الطرق لزيادة انتاجية الاقتصاد وهناك أدلة قوية متوفرة على ذلك، فالعمال المتعلمون أسهل تدريباً من العمال الأميين. و بغض النظر عما إذا كان أداء العمال يتطلب عمالاً - متعلمين أم لا، فإن تعليم الكبار هو الوسيلة لزيادة الانتاج. ومن المتفق عليه أن تعليماً ابتدائياً - أو ما يوازيه - هو أمر ضروري لكي يستطيع الفرد أن يستخدم لغته بشكل فعال. وهناك ما يزيد على ٥٠٪ من سكان العالم الثالث ممن لم يتلقوا تعليماً ابتدائياً. ومن ثم فقد انشأت معظم هذه الدول برامج متعددة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

وقد أنشأت كل من الصين والهند برامج واسعة في هذا المجال . وقد بدأت هذه البرامج في الصين ابان فترة الثورة الديموقراطية القديمة ١٩١١-١٩١٩. غير أن هذه الجهود قد ازدادت في أعقاب الثورة الصينية و بالتحديد منذ عام ١٩٥٠ . و يقدم لنا التحليل الحاذق الذي قام به وليم هينتون لثورة الميكنة في الزراعة الصينية في الخمسينات تعليقاً ثرياً على ذلك(١) . فقد اعتمدت برامج تعليم الكبار في الصين على ربط عملية التعليم والتدريب الوظيفي بالعمل . وقد كانت هذه الجهود جزء ومكوناً أساسياً في برامج التنمية . ويمثل التعليم في مجال الصحة العامة – شاملاً في ذلك تدريب الأطباء الحفاة – انعكاساً لهذا المنهج في التفكير.

ووفقاً لما يذكره ياوزونجادا ، فقد عانى تعليم الكبار من نكسات خطيرة خلال الثورة . ففي ذلك الوقت كان ينظر إلى تعليم الكبار العام والفني كشيء لا فائدة له ، وتوقف تماماً تقريباً(٢) . و يتوقع زونجادا زيادة كبيرة في تعليم الكبار « من أجل جعل الصين متقدمة ثقافياً و بلداً اشتراكياً ديمقراطياً » .

أما في الهند ، فيبدو أن البرامج الخاصة تلعب دوراً أكثر أهمية من البرامج الحكومية في هذا المجال . فقد ارتبطت حركة غاندي بالاحتياجات الأساسية لفقراء الريف و بتعبئة المعدمين .

أما في ايران فيمكن أن نذكر جملة محو أمية الكبار كأحد البرامج الهامة . فقد أسست الحكومة الايرانية في الستينات فرقة الرجال لمحو الأمية ثم تبعتها فرقة الاناث . وقد أفضت السرعة التي طورت بها كوريا نظام التعليم الابتدائي إلى القضاء على المشكلة . وقد بدأت برامج خلاقة لتعليم الكبار في الظهور في البرازيل في الخمسينات ومن أبرزها تلك الاتجاهات التي أرساها باولو فراري . وقد هدف ذلك البرنامج أولاً وقبل كل شيء إلى اثارة الوعي . وكان هدف المعلم أن يستثير في الكبار، الوعي النقدي بدوره ومسئوليته الاجتماعية والسياسية والثقافية . وقد تم تنفيذ برامج تعليم الكبار من خلال عملية الحوار والبحث بين المعلم والمشاركين في البرنامج . و يقف منحنى باولوفراري في تعارض كامل مع نظريات رأس المال البشري ، فالتأكيد هنا على الانسان الفرد ومكانه في منظومة الأشياء . وقد تأثر فراري بالمذهب الوجودي المسيحي وكان له أثراً قو ياً في أمريكا اللا تينية . وقد تبنت كل من كوبا ونيكاراجوا بشكل كامل برامج تهدف إلى القضاء على الأمية ونشر برامج التدريب بين العمال والفلاحين . وتعد برامج تعليم الكبار وحملات محو الأمية الأدوات الأساسية للتنظيمات الشعبية . و يؤكد تعليم الكبار في أمريكا اللاتينية على المحتوى الطبقي والتوجيه السياسي . و يهدف ذلك إلى استخدام تعليم الكبار كأداة للمساهمة في عملية التحول الاجتماعي البنائي وفي تطوير وعي نقدي بالواقع الاجتماعي ، والعلاقات الاجتماعية – الاقتصادية(٣) . وقد قدم تعليم الكبار من خلال المشاركة – البحتة الاطار العام للتجارب التي نفذتها مجموعات من الباحثين التابعين للجامعة التعاونية الدولية(٤) .

ومن الممكن للبرامج العربية للقضاء على الأمية وتعليم الكبار أن تستفيد إلى حد كبير من خبرات الصين وأمريكا اللاتينية والتي تعكس قدراً كبيراً من التنوع في المناهج والأهداف والتطبيق الناجح. وعلى الرغم من أن عدداً من البرامج المتنوعة قد انشىء في البلدان العربية، فمازلنا بحاجة إلى الكثير من العمل. فقد تم تصنيف ٨٨٪ من قوة العمل العربية عام ١٩٨٥ بوصفها أمية و/أو غير ماهرة. ولذلك فإنه من المهم جداً أن نصمم برامج غير مكلفة، وفعالة والتي تعتمد على المشاركة الشعبية للمساهمة في تحرير المطحونين من أعباء الجهل.

وتمتلك كل من الصين والهند والبرازيل برامج واسعة للتعليم عن بعد - التعليم المفتوح. فيمكن للطلاب أن يستمروا في تعليمهم لمرحلة البكالوريوس وما بعدها أثناء عملهم. وعلى سبيل المثال، فإن عدد الطلاب المقيدين في جامعة الصين المفتوحة يبلغ أكثر من مليون طالباً. بينما يتيح التعليم عن بعد نظاماً اقتصادياً لتعليم جماهير الكبار، وتقدم هذه النظم المفتوحة للتعليم في أوربا والولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي واليابان فرصاً للتعليم المستمر، وسيأتي ذكر ذلك فيما بعد.

٣ - ٩ - ٣ نوعية أو كيف التعليم

من الممكن أن تقدم الخدمة التعليمية في المراحل الثلاث للتعليم وفقاً لمستويات مختلفة. وقد واجهت الدول المتخلفة - وما تزال تواجه - مشكلات اقتصادية ومشكلة عمالة حادة. ويعد المدرسون، والكتب الدراسية وأبنية المدارس من المسائل الأساسية لأي برنامج تعليمي. وكل هذه الأشياء مكلفة وبها نقص شديد. وقد أوضحنا في الفصول من الثاني إلى السادس، كيف حاول كل بلد من البلدان أن يحل مشكلة العلاقة بين نوعية التعليم وتكلفته. وقد اشترك في تحمل تكلفة التعليم كل من المدرسين - الذين استنفذت مرتباتهم جزء كبيراً من الميزانية - والمجتمع المحلي - الحكم المحلي وحكومة الولاية - والآباء والحكومة الفيدرالية أو المركزية. وفي كافة الحالات، فإن مرتبات المدرسين كانت منخفضة، وقد تحملوا العبء الاقتصادي الثقيل الناجم عن التوسع في التعليم. أما باقي التكلفة فقد توزعت على الأطراف الثلاثة الأخرى، وقد اختلف نصيبهم النسبي من بلد إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى.

وفي كل الحالات، كانت المدارس الحضرية أفضل من نظيرتها الريفية. وحتى في الصين حيث من المتوقع أن تبذل جهوداً للتقليل من تأثير الفقر على الريف، فقد أوضحنا أن المدارس الابتدائية تعتمد على التمويل المحلي. ويعني ذلك بصورة أوتوماتيكية تكريس التمايزات الموروثة. فمن الصعب اجتذاب المدرسين المؤهلين للعمل في المدارس الريفية في دول العالم الثالث. وتقف الظروف المعيشية السيئة في المناطق الريفية حائلاً أساسياً دون ذلك. وقد

أنشأت الصين كما رأينا مدارس أساسية، وجامعات أساسية في الخمسينات. وقد كان لدى هذه المدارس والجامعات أفضل الامكانات واجتذبت أفضل الطلاب. وقد سمح لعدد من رجال الأعمال الصينيين بافتتاح مدرسة خاصة عام ١٩٨٨ في مدينة ووهان. وتعتبر هذه أول مدرسة خاصة في الصين منذ عام ١٩٤٩(٥).

وقد أوضحنا في الفصول من ٣-٣ إلى ٣-٨ ان نوعية التعليم في البلدان الست قد تحسنت ببطء خلال العقود الثلاثة المنصرمة. غير أن الضغط الناجم عن الزيادة في اعداد الطلاب لعب دوراً أساسياً في اعاقة التقدم في تحسين مستوى تدريب المدرسين وفي زيادة اعدادهم. وقد وجدنا أن كوريا الجنوبية كان لديها أدنى معدل تلاميذ لكل مدرس في المرحلة الابتدائية. وقد انخفض هذا المعدل من ١/٥٧ عام ١٩٧٠ إلى ١/٣٨ عام ١٩٨٥. وكان هذا المعدل العالي أحد الأساليب التي استخدمها الكوريون حتى يصبح تحقيق هدف استيعاب مائة في المائة من التلاميذ ممكناً. على حين أن الهند قد حافظت على معدل عال يبلغ ٤٢ تلميذاً لكل مدرس خلال الفترة ١٩٧٠-١٩٨٥. بينما خفضت كل من الصين والبرازيل وايران هذا المعدل من حوالى ٣٠ إلى ٢٢ تلميذاً. أما تركيا فقد أبقت على معدل عال نسبياً ٣٨ تلميذاً عام ١٩٧٥، مقابل ٣١ تلميذاً عام ١٩٨٥.

أما على مستوى التعليم الثانوي، فقد احتفظت كوريا الجنوبية أيضاً بمعدل عال من الطلاب لكل مدرس يدور حول ٣٤ إلى ٣٩ تلميذاً في الفترة بين عامي ١٩٨٥/١٩٧٥. في حين تمكنت ايران من زيادة معدل استيعاب المدارس الثانوية من ٢٧٪ إلى ٤٦٪ في ذات الوقت الذي نجحت فيه في تحقيق معدل التلاميذ لكل مدرس من ٣٤ عام ١٩٧٥ إلى ١٥ عام ١٩٨٤. بينما حافظت البرازيل على معدل منخفض يدور حول ١٤ تلميذاً. أما في الصين فقد انخفض هذا المعدل من ٢١ تلميذاً عام ١٩٧٥ إلى ١٧ تلميذاً عام ١٩٨٥.

ولا توفر لنا هذه الاتجاهات وحدها أساساً سليماً لمقارنة أداء النظم التعليمية في الدول الست. فإذا ما أخذنا الأداء الاقتصادي للقوى العاملة الكورية كمقياس، فإننا يجب أن نخلص من ذلك أن النظام الكوري هو أكثرها كفاءة على الرغم من ارتفاع معدل التلاميذ لكل مدرس. ولم تستطع أي من هذه الدول الستة أن تطور نظاماً تعليمياً جامعياً مشابهاً من حيث الكيف لذلك السائد في الدول الصناعية. غير أن لدى كل من الصين والهند والبرازيل أساتذة وأقسام دراسية على مستوى عالمي. وتعتبر كوريا الجنوبية هي الدولة الوحيدة بين الدول الستة التي تبذل جهوداً مكثفة لتطوير جامعات على مستوى عالمي. ومن المحتمل أن يتم تحقيق ذلك حوالى نهاية القرن الحالي.

وتبذل كل من الصين والهند وكوريا الجنوبية والبرازيل جهوداً كبيرة للتوسع في الدراسات

العليا . ذلك أن دراسات عليا على مستوى رفيع هي بمثابة مطلب أساسي . فطالما أن الجامعة لم تصبح بعد قاعدة للبحث العلمي فإنها لا تستطيع أن تعيد انتاج نفسها أو أن تحتفظ بأساتذة مرموقين في مجالات المعرفة . وقد أكدنا في موضع سابق(٦) على أن المعدل السريع للتغير التكنولوجي يطرح تحديات كبيرة على النظام التعليمي . فإذا لم تستطع الجامعات أن تحتفظ بأساتذة باحثين نشطين فإن خريجيها سوف يتلقون تعليماً لا قيمة له . وتعتبر كوريا الجنوبية الدولة الوحيدة التي تبذل جهوداً تهدف إلى التغير الجذري لنوعية التعليم العالي . وما تزال الجهود الراهنة في كل من الصين والهند والبرازيل في مراحلها الأولية . وهناك عوامل سياسية قوية تكمن وراء الاهتمام بالنشاطات البحثية .

لقد مكن الحجم السكاني الكبير لكل من الصين والهند والبرازيل من أن تخصص موارد كافية لبعض المعاهد المختارة لتقدم اسهامات رائدة في عدد قليل من مجالات المعرفة ، وبخاصة تلك المرتبطة بقضايا الأمن القومي . وبالمقابل فقد استوعبت الجامعات العربية ٢ مليون طالباً عام ١٩٨٥ - أي طلاباً أكثر من أي من الدول الست عدا الهند - غير أن غياب أي صورة من صور التعاون العربي منع الدول العربية من تخصيص مواردها المحدودة على هذا النحو . ومن ثم فإن قليلاً من البحوث ذات الأهمية يتم اجراؤها في الجامعات العربية . بالاضافة إلى ذلك ، فإن الارتباط بين الامكانات البحثية للجامعات العربية ، والاقتصاد القومي ضعيف .

وعلى الرغم من قلة تعداد سكان كوريا النسبي -٤٢ مليون- وفقرها في الموارد الطبيعية ، فقد استطاعت أن تنجز خطوات هامة في مجال التصنيع الثقيل والتكنولوجيا المتقدمة . كما أن لديها قدراً كبيراً من التنسيق بين سياساتها التعليمية ، والقوى العاملة والاقتصاد .

ومع أن كلاً من الصين والهند والبرازيل قد نفذت سياسات اقتصادية وصناعية طموحة ، فإن كوريا الجنوبية فقط هي التي لديها القدرة على أن تطوع برامجها وسياساتها لتحقيق أهدافها القومية . فخلال العقود الثلاثة الماضية ، استطاعت كوريا الجنوبية أن تتطور من مجال الصناعات الخفيفة كثيفة العمالة في الستينات ، إلى الصناعات الخفيفة والثقيلة (السبعينات) ، إلى الصناعات الثقيلة وصناعات التكنولوجيا المتقدمة في الثمانينات .

٣ ـ ٩ ـ ٤ القــوى الدافعــة

يعتبر النظام التعليمي بتكلفته التي تدور حول معدل ٦٪ من اجمالي الناتج القومي نظاماً مكلفاً . ومن هنا تنبع أهمية الحافز العام والخاص الكامن وراء صناعة التعليم . ومن الممكن تحديد قوتين دافعتين مسيطرتين في كل البلدان الست ، أولهما : التسييس الأيديولوجي للسكان ، وثانيهما هي تدريب القوى العاملة الماهرة التي تتطلبها ادارة الاقتصاد . ومن

الطبيعي أن بناء وتوجهات هذه القوى الدافعة يعكس الطموحات السياسية للأنظمة الحاكمة المختلفة. وبسبب غياب الممارسات الديموقراطية في هذه البلدان، فإن القضايا والسياسات المتعلقة بالتعليم لا يتم مناقشتها. وقد أدى ذلك إلى أن أفضت هذه القوى الدافعة إلى ظهور ردود فعل متباينة كان بعضها قوياً.

وقد ظهرت في كل من البلدان الستة قوى مضادة لمقاومة بعض الآثار الجانبية للقوى الدافعة. وتنقسم هذه القوى الدافعة بوجه عام إلى نوعين: ايجابية وسلبية. وتشتمل قوى المقاومة الايجابية على العلماء في حركتهم ضد الشاه في ايران، ومظاهرات الطلبة، والاثارة السياسية وغيرها. أما المقاومة السلبية فتنطوي على انتقال الناس من حالة كونهم قوى عاملة غير ذات مهارة إلى قوى عاملة عالية المستوى.

وقد استجابت الحكومات بأساليب مختلفة لقمع كل من المقاومة الايجابية والسلبية وسجلت حركات المقاومة نجاحات محدودة على المدى الطويل. فعصابة الأربعة في الصين زج بها في غياهب السجون، وتم عزل الشاه في ايران، أما في البرازيل وكوريا وتركيا فقد سلمت الحكومات العسكرية مقاليد القوة إلى نظم حكم مدنية.

وتقدم لنا الثورة الشيوعية في الصين، والثورة الإسلامية في ايران، وثورة أتاتورك في تركيا أمثلة على الحالات التي يكون فيها التلقين السياسي عامل مسيطر. وتحتل الاعتبارات السياسية في كل من البرازيل وتركيا قدراً أقل من الأولوية. كما أن الحاجة الماسة لقوى عاملة مدربة في كل من الصين وكوريا الجنوبية والبرازيل كانت قوة دافعة رئيسة. وقد لعبت الاعتبارات الاقتصادية في هذه البلدان الثلاثة دوراً أكثر أهمية من العوامل السياسية. غير أن العوامل الايديولوجية كانت دائماً تتبعها بخطوات قليلة.

وقد ازداد الطلب على التعليم بمعدل عال لأنه يقدم وسيلة للحراك الرأسي. فأولياء الأمور وصغار السن في البلدان الستة يهتمون بقدر كبير بالتعليم. ومن الواضح، أن عدداً محدوداً من ذوي الحظ هم الذين لديهم فرصة الالتحاق بالجامعات. وقد أوضحنا في الفصل الثالث أن نظام التعليم في الهند مثقل من قمته، وأن معدل العائد من التعليم العالي أقل من العائد من التعليم الابتدائي - كما أن الفقراء والمحرومين أقل تأثيراً بكثير من تلك الأقلية التي تسعى للحصول على تعليم جامعي. فضلاً عن ذلك فإن الهجرة الداخلية والدولية تزداد مع ارتفاع المستوى التعليمي. ويعتبر التعليم الجامعي أساسياً للهجرة إلى الولايات المتحدة، أو كندا، أو استراليا، أو للعمل في الدول العربية الخليجية. وعلى سبيل المثال، فإن البحرين فقط لديها ١٠٠٠ هندي من الحاصلين على درجة الدكتوراه ضمن قوة العمل الأجنبية بها.

كما أنه وباستثناء الصين، فإن البلدان الخمسة الأخرى هي تقليدياً بلدان مصدرة للقوى العاملة العالية المستوى. وترجع الدوافع إلى الهجرة جزئياً إلى عوامل الطرد القوية في كل من هذه البلدان. وتشكل كل من الافتقار إلى فرص العمل المناسبة، والقهر السياسي المكونات الأساسية لقوى الطرد. وقد تباينت الأهمية النسبية لهذين العاملين بقدر كبير خلال العقدين الماضيين.

وأصبحت كل من الهند وكوريا من بين الدول الستة - أهم مصدري العمالة للدول العربية. كما كانت العمالة الكورية جزءاً من تعاقدات المقاولين في تنفيذ مشروعات التشييد والبناء. وكانت مساهمة الهند مختلفة عن مساهمة كوريا.

وقد استفادت الهند بما لديها من مخزون كبير من القوى العاملة الماهرة، وبحكم قربها من العالم العربي، مادياً من الانتعاش الذي نتج عن ارتفاع أسعار البترول. وقد أصبحت هجرة العمالة الهندية إلى العالم العربي أحد المكونات الهامة لصادرات الهند. ولم تتوافر أبداً بيانات دقيقة وحديثة عن هؤلاء العمال وغيرهم. وحديثاً قدر ناير (Nair) أنه في عام ١٩٨٣ كان هناك مليون عامل هندي يعملون في دول مجلس التعاون الخليجي والعراق(٧). وكان من بين هؤلاء حوالى ١٠٪ من خريجي الجامعات، وكان ٩٠٪ منهم من المتعلمين، وكان حوالى نصف هؤلاء ممن حصلوا على تعليم ثانوي. وقد شكلت تحويلات هؤلاء المهاجرين ٢٥٪ من اجمالي دخل الهند من الصادرات.

ولعل المهارات الجديدة والاتجاهات التي اكتسبت من هذا النوع من العمل في الخارج أكثر أهمية من التحويلات المالية. وبغض النظر عن طبيعة الأعمال التي يؤدونها، فإن المهاجرين يتعرضون لخبرات اجتماعية مختلفة تماماً، مثل الاستهلاك الترفي، والأساليب الجديدة في الانتاج، التعرض للعديد من المبادىء والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية. وقد ساهمت هذه المؤثرات في تغير ادراك ودوافع العمال المغتربين(٨).

وقد كان هناك محولات مضنية على نطاق واسع لحث أصحاب الكفاءات الذين استنزفوا لصالح الغرب على العودة، غير أن نجاحها كان متواضعاً، فقد عادت منهم نسبة محدودة من أولئك الذين استقروا في الخارج.

كما كان أكثر العوامل الطاردة في الهند ذا طبيعة اقتصادية أكثر منها سياسية. وقد جرت محاولات مثيرة في السنوات القليلة الماضية لرفع كفاءة استخدام القوى العاملة الهندية ذات المستوى العالمي. ومن المفيد في هذا الصدد أن نشير إلى بعض من هذه المحاولات الخاصة. فقد نجح سام بترودا، وهو مخترع هندي - مواطناً أمريكياً أيضاً - خلاق وناجح في مجال تكنولوجيا الاتصالات أن يقنع الحكومة الهندية في تبني اتجاه جديد يهدف إلى حل مشكلات الهند في مجال

الاتصالات. وقد تم تعيينه مديراً لمركز تطوير الاتصالات، بمرتب رمزي قدره روبية واحدة سنوياً أي ما يعادل عشرة سنتات أمريكية. ويتركز نشاط هذا المركز في مجال تصميم أنظمة التحويل المتطورة(٩). كما أن الكوادر الفنية الهندية لها تقاليد طويلة في تصميم البرامج التطبيقية في مجال الكمبيوتر. وقد قامت على الأقل شركتان أمريكيتان - هيولت وباكرد، واي. بي ام، بانشاء مركزين للبحوث للاستفادة من المعرفة الهندية منخفضة التكاليف.

وفي عام ١٩٨٧، قررت شركة استرا السويدية للصناعات الدوائية بناء مركز لأبحاث التكنولوجيا البيولوجية في بنجالار لاجتذاب المواهب الهندية والاستفادة بها. ولما كان المركز غير مملوك لشركة استرا. فقد تم تسجيله كجمعية ومن ثم فإن شركة استرا سوف تضطر إلى دفع حقوق انتفاع من أجل استخدام نتائج المركز(١٠).

وقد حصل العديد من المهاجرين على خبرات رفيعة المستوى في مجال الاستثمار الخاص. والمثال الواضح هنا هو تشهابريا (٤١ عاماً في عام ١٩٨٧)، والذي هاجر إلى دبي من مدينة بومباي عام ١٩٧٣. وبحلول عام ١٩٨٥ كان قد أنشأ شبكة دولية لتوزيع أجهزة سوني، بمعدل دوران رأس مال - قدره حوالى مائة مليون دولار، كما أنه يستثمر في عدد من المشروعات الصناعية في الهند. وقد أنشأ في عام ١٩٨١ شركة أورسون فيديو في بومباي لانتاج وتصدير شرائط أجهزة الفيديو. كما أنه يمتلك أيضاً أنصبة كبيرة في دنلوب الهند وشركة شو والاس(١١).

وتبذل الصين جهداً جباراً لاستعادة الناجحين من أبنائها المليونيرات المغتربين - وتشارك تركيا في برنامج توكتن، وهو برنامج تشرف عليه الأمم المتحدة، ويهدف إلى استخدام العقول المهاجرة في بلدانهم الأصلية. غير أن كل هذه الجهود التصحيحية هي مجرد عوامل تهدئة ولا يمكنها أن تعوض الآثار السلبية لعوامل الطرد.

وخلال عقد الثمانينات، فإن البلدان الست باستثناء ايران قد أظهرت قدراً من الحساسية نحو مصادر كل من المقاومة السلبية والايجابية لشعوبهم. وهناك العديد من المحاولات لاتاحة مزيداً من الليبرالية. غير أن المشكلة معقدة جداً، حيث أنها تنطوي على فرص اقتصادية أفضل، وقدر أقل من القهر، ومزيد من المشاركة السياسية. وقد أظهرت الخبرة أن الناس قد يقبلون الخضوع لسيطرة شديدة اذا كان العائد الاقتصادي عالياً. إلا أنه قد وجد أن القهر السياسي المصحوب بالتوزيع السيء للثروة هو أمر أقل تقبلاً بين الأشخاص الذين يملكون مهارات مطلوبة في سوق العمل.

٣ ـ ٩ ـ ٥ التغير التكنولوجي والقوى الدافعة

باستثناء ايران وإلى حد ما تركيا، فإن البلدان الأربعة الأخرى ترقب بحذر التحولات العنيفة التي قد تنتج عن التقدم في العلم والتكنولوجيا. فعلى الرغم من أن كلاً من الصين والهند وكوريا والبرازيل تنتهج سياسات مختلفة على المستوى الميكرو-استراتيجي، فإنهم جميعاً ملتزمين بتطوير صناعة ثقيلة مستندة إلى العلم. وتتخصص كل من الهند وكوريا والبرازيل في مجالات متعددة في تكنولوجيا المعلومات. وقد طورت كل منها برنامجها في هذا المجال آخذة بعين الاعتبار الموارد البشرية المحلية. فالهند تحاول أن تبني صناعة برامج معلومات للكمبيوتر بالاعتماد على غناها بعلماء الرياضيات. في حين أن كوريا الجنوبية تطور قدرات صناعية في مجال مكونات العقول الالكترونية المتطورة. أما البرازيل فهي تحاول بناء قدرات صناعية في مجال تجميع أنظمة العقول الالكترونية.

كما أحرزت البلدان الأربعة تقدماً هائلاً في المجال النووي. فكل من الصين والهند لديها قوة نووية، كما أن البرازيل وكوريا لديها القدرة على صناعة الأسلحة النووية. على أن البلدان الأربعة لديها قدرات تكنولوجية يعتد بها في مجال تصميم وبناء وادارة المفاعلات النووية بالاضافة إلى التكنولوجيا النووية المرتبطة بها.

وقد بدأ المتربعون على قمة القوة السياسية في هذه البلدان الأربعة يعطون تطوير القدرات العلمية والتكنولوجية درجة قصوى في ترتيب الأولويات. بعبارة أخرى، فإن واقعة كالثورة الثقافية في الصين لايمكن أن تتكرر مرة أخرى في الصين أو كوريا الجنوبية أو البرازيل. فالقيادة السياسية في هذه البلدان الثلاثة تعي تماماً الطبيعة الانتحارية لحركة تسير في عكس مسار تطور القدرات العلمية والتكنولوجية. وعلى الرغم من أن الهند لا تشارك الصين والبرازيل وكوريا في تقاليد القهر، فإنه اذا لم يتم استيعاب التوترات الاثنية المتزايدة، فإن ذلك قد يفضي إلى إضعاف البنية التحتية للعلم والتكنولوجيا القائمين.

أما ايران وتركيا فإنهما لا تظهران قدراً مساوياً من الحساسية للثورات المعاصرة في مجالي العلم والتكنولوجيا. ويماثل الموقف السائد في هذين البلدين ذلك القائم في الدول العربية. فعدم اطمئنان هذه الأنظمة لامكانية استمرارها يجعل قضية بقاءها مركزاً لطموحها الأساسي.

٣ ـ ٩ ـ ٦ التماسك الاجتماعي والقوى الدافعة

يتكون كل مجتمع في العالم من جماعات اثنية وعرقية ودينية متباينة. وتعتبر كل من الصين والهند والبرازيل وتركيا وايران مجتمعات غير متجانسة إلى حد كبير. ولم يكن ممكن الحصول

على معلومات مناسبة عن الدور الذي تلعبه القوى الدافعة لصياغة برامج تعليمية تهدف إلى الحفاظ على التعددية الثقافية. فنظم الطوائف والعلاقات العنصرية بين القوميات المختلفة في هذه البلدان ضاربة الجذور. وتلعب الايماءات الرمزية مثل انشاء متحف الانثروبولوجيا في المكسيك دوراً ملطفاً مؤقتاً. وقد يعتمد بناء هذه البلدان على درجة حساسية السياسات القومية لهذه القضايا.

أما في العالم العربي، فإن تماسك بعض البلدان - لبنان والسودان - والاستقرار السياسي للبعض الآخر، والتعاون المتبادل بين البلدان العربية الواحد والعشرين قد يعتمد إلى حد كبير على الاعتراف بالتعددية الثقافية والعرقية للشعوب العربية. وحتى الآن فإن هذه القضية لم تخضع لمناقشة عامة ومفتوحة بسبب حساسيتها الشديدة. ومن المعروف أن أكثر الفترات ازدهاراً في ثقافة ما تحدث بتفاعل المواهب الخلاقة المتعددة فيما بينها بحرية.

٣ - ٩ - ٧ الاستمرارية الثقافية والتغير الثقافي

يرتبط هذا الموضوع بقضية التماسك الثقافي. ولعلها خاصية من خصائص دول العالم الثالث، انها لم تستطع حتى الآن أن تحدد موقفها من ماضيها ومستقبلها بصورة ديناميكية و بناءة. فالاعتماد الكبير على التكنولوجيا المستوردة قد حد من قدرة بلدان العالم الثالث في صياغة مستقبلها بما يتوائم مع تقاليدها. فالسبيل الوحيد الذي يمكن من خلاله للتكنولوجيا أن تصنع محلياً وأن تصبح نتاجاً للثقافة القومية يتأتى حين يدرس القوميون، ويخططون و يعممون و يتحاورون و ينفذون و يستخدمون هذه التكنولوجيا. فالعلم أمر هام طالما أن الوطنيين في كل ثقافة يتعلمونه و ينقلونه بما يواجه متطلباتهم التكنولوجية. ولا يمكن لمجتمع ما أن يعزل نفسه عن عجائب وقوة العلم الا اذا كان شبابه قد برمج خلال تعليمه الابتدائي والاعدادي.

وهكذا فإن النظام التعليمي يلعب دوراً محورياً في استدماج السكان لمكتسبات العلم. ولابد من وجود قوة متعلمة تعليماً رفيعاً من أجل استدماج العلم في العملية التعليمية. ومن الواضح أن التكنولوجيا القومية، والسياسات الثقافية تلعب دوراً هاماً في عملية مزج الوعي التاريخي للشعب بآماله وطموحاته. وهذه قضية على قدر كبير من التعقيد والأهمية - على أن الحكومات تتصرف بصفة عامة كما لو كانت تتعامل مع اناس ذوي بعد واحد أو بعدين وغالباً ما تحاول أن توفق بين ثقافات غنية ومتباينة. ان قدراً عالياً من الوعي بالتعقد الثقافي هو أمر ضروري لصياغة التراث الثقافي القومي في أشكال جديدة.

٣ - ٩ - ٨ التعليم المتواصل

عادة ما يتم الخلط بين التعليم المتواصل وتعليم الكبار في دول العالم الثالث. ومن بين الدول الست التي تعرضنا لها هناك أربعة دول لديها برامج واسعة في التعليم عن بعد. وهذه البرامج هي بصورة أساسية امتداد للتعليم التقليدي. وليس لدى أي من هذه البلدان برامج تعليمية مصممة خصيصاً لجعل شعبها على اتصال ومعرفة بالاحتياجات الضرورية للقوى العاملة رفيعة المستوى بالتطورات العلمية والتكنولوجية. و يسود نفس الموقف في العالم العربي.

٣ - ٩ - ٩ خاتمة

حاول هذا التقرير أن يصف بعض الملامح الأساسية لتجارب ومحاولات تطوير التعليم في ست دول نامية. وعلى الرغم من أن الدول الست موضع البحث قد بدأت من ظروف متشابهة في عام ١٩٥٠، فإن كلاً منها قد اتبعت استراتيجية مختلفة. ومن بين هذه البلدان الست، فإن كوريا الجنوبية تبدو الدولة الوحيدة التي تقف على حافة الانتقال الى دولة صناعية حديثة. ومن الممكن اسناد نجاح كوريا في ذلك إلى قدرتها على الربط بين التنمية الاقتصادية والتعليمية. وهكذا فإن كوريا استطاعت أن تستخلص مردوداً اقتصادياً من استثمارها في مواردها البشرية. و بالمقارنة مع دول العالم الثالث، فإن كوريا الجنوبية تبدو أنها قد حققت تنميتها بكفاءة.

ان التفاعل بين التعليم وتكلفته والاستخدام المنتج لخريجي التعليم الابتدائي والثانوي والفني هو أمر بالغ الأهمية.

و يبدو أن المواجهات السياسية والصراعات هي أمر لايمكن تجنبه. ويمكن لنظام سياسي لين العريكة ومتسامح أن يجنب البلاد قدراً كبيراً من العسر. ان عنف ثورة ماو الثقافية واصلاحات أتاتورك وما استتبعته من قهر في تركيا، وقهر نظام الشاه القاسي الذي وقع على يد السافاك، وردود الفعل غير الحساسة الأخرى، لشكاوى حقيقية قد أفضت جميعها إلى أن الصين الآن تحاول جاهدة أن تعوض الخمسة عشر عاماً التي ضاعت، وقد أفضى نظام الشاه إلى خوميني، وقد أصابت تركيا نظامها التعليمي بالعقم، وسوف يستغرق الأمر ما بين ١٠ إلى ٢٠ عاماً حتى تلتئم الجراح. ومن الواضح من خبرة هذه البلدان أن الاصلاحات المحدودة عديمة الجدوى. فعندما يواجه الفرد بسطوة الدولة فإنه لا يكون أمامه سوى أحد خيارين: أن يوصد بابه على نفسه و يبقى في منزله أو أن يحزم متاعه و يرحل تاركاً البلاد. ان حكومة تسعى إلى تنمية حقيقية لابد لها من مواطنين متعلمين وقادرين على الانتقاد.

وقد شهدت خمسة من البلدان الست هي البرازيل والصين وايران وكوريا الجنوبية وتركيا،

حلقات واسعة من العنف . و باستثناء ايران ، فإن المناخ العام في البلدان الأ ربع الأخرى يتجه إلى التسامح . وربما يرجع الأمر في ذلك إلى فشل أساليب التقهر.

وتظهر تجارب هذه البلدان أن المهارات الانسانية الجبارة يمكن بسهولة أن تبرز إلى السطح وتزدهر اذا ما كان المناخ السياسي والاقتصادي مواتياً. فنظام تعليمي حساس للمطالب الانسانية والاجتماعية ، يستنفر المواهب الطبيعية للسكان. وللأسف فإن هذه الوضعية التي تثلج الصدر لم تسد في أي بلد منذ فترة طو يلة . غير أن هذا لا يعني أن مجتمعاً ما لا يمكن أن يعمل على خلق مناخ سياسي متسامح ومثيب .

الهـــوامـــش

(١) See: A.B. Zahlan, **Future Manpower Needs of the Arab World**, Arab Thought Forum 21st Century Education Project (Amman: Arab Thought Forum, 1988).

(٢) William Hinton, **Iron Oxen.** (New York: Vantage Books, 1970): William Hinton, **Fanshen.** (New York: Vantage Books, 1966).

(٣) Yao Zongda, "Adult Education Theory and Development in China", in **Adult Education: International Perspectives from China**, ed. Chris Duke (London: Croom Helm, 1987), pp. 13-18.

(٤) Marcela Gajardo, "On Social Change and People's Movement: Approaches to Adult Education in Latin America", in Chris Duke, **op. cit.**, pp. 60-65.

(٥) Maxine Haubert, "Adult Education and Grass Roots Organizations in Latin America", **Int. Labor Review 125**, 1986, pp. 177-192.

(٦) Robert Thomson, "Traders Open First Private School in Communist China", **Financial Times**, 21 April 1988.

(٧) A. B. Zahlan, **Future Manpower Needs of the Arab World.**

(٨) P. R. Gopinathan Nair, "India", in **Migration of Asian Workers to the Arab World**, ed. Godfrey Gunatilleke (Tokyo: United Nations University, 1986), pp. 66-109.

(٩) A. B. Zahlan, "Migratory Labour in the Arab World", **Third World Quarterly 6**, 1984, pp. 981-992.

(١٠) Alan Case, "Vision of an Iconoclast: Development of Telematics", **Financial Times**, 25 November 1987.

(١١) Sara Webb, "Why Bioscience Trail Led Swedes to India", **Financial Times**, 5 February 1987.

(١٢) John Elliot, "Chhabria Returns to India for Further Growth", **Financial Times**, 11 April 1985.

المراجع
الأجنبية

Books

Anderson, D. **Management of Education in Developing Countries: The Brazilian Experience.** Boulder, Colo.: Westview Press, 1987.

Ansari, M. **Education and Economic Development.** New Delhi: Association of Indian Universities, 1987.

Ayman, I. **Educational Innovation in Iran.** Paris: The UNESCO Press, 1974.

Bayani, A. **National Study on Universalization of Education at the Primary Level in the Islamic Republic of Iran.** Tehran: Iranian National Commission for UNESCO, 1983.

Belaug, M., A. Layard, and M. Woodhall. **The Causes of Graduate Unemployment in India.** London: LSE, 1969.

Board of Education (Turkey). **Educational Activities in Turkey 1984-6.**

British Council. **Education Profile: Turkey.** London: The British Council, 1980.

Campos, S. **Adult Literacy in National Development.** Swansea, Wales: No publisher, 1980.

Duke, Chris (ed.). **Adult Education: International Perspectives from China.** London: Croom Helm, 1987.

Gannon, P. J. **The Republic of Korea.** A.A.C.R.A.O. World Education Series, 1985.

Gunatilleke, Godfrey (ed.). **Migration of Asian Workers to the Arab World.** Tokyo: United Nations University, 1986.

Hale, W. **The Political and Economic Development of Modern Turkey.** London: Croom Helm, 1981.

Haussman, F. and J. Haar. **Education in Brazil.** Hamden, Conn.: Archon Books, 1975.

Hinton. **Fanshen.** New York, Vantage Books, 1966.

------. **Iron Oxen.** New York: Vantage Books, 1970.

Jayasnaiya, J. **Education in Korea: A Third World Success Story.** Seoul: Korean National Commission for UNESCO, 1983.

Kobayashi, F. **Education in Building Chinese Socialism.** Tokyo: Institute of Developing Economics, 1976.

Lee, Yung Dug. **Educational Innovation in the Republic of Korea.** Paris: UNESCO, 1974.

Löfstedt, J.I. **Educational Planning in China.** Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1986.

Mazamias, A. **Education and the Quest for Modernity in Turkey.** London: George Allen and Unwin Ltd., 1966.

Nair, P. R. Gopinathan. "India", in **Migration of Asian Workers to the Arab World,** ed. Godfrey Gunatilleke. Tokyo: United Nations University, 1986.

Organization of Economic Cooperation and Development. **Mediterranean Regional Project, Country Reports: Turkey.** Paris: OECD, 1965.

Szyliowicz, J. Education and Modernisation in the Middle East. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1973.

Samii, A., M. Vaghefi, and D. Nourasteh. **Systems of Higher Education: Iran.** New York: Interbook Inc., 1978.

Tilak, J. **Educational Finances in India.** New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration, 1987.

Unger, J. **Education Under Mao: Class and Competition in Canton Schools 1960-80.** New York: Columbia University Press, 1982.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **UNESCO Statistical Yearbooks,** 1966, 1978/1979, 1987.

The World Bank. **China: Socialist Economic Development**, Vol. 3, The Social Sectors, Population, Health, Nutrition and Education. Washington, D.C.: The World Bank, 1983.

Yar-Shater, E. (ed.). **Man Faces the Seventies.** New York: Praeger, 1971.

Zahlan, A. B. **Future Manpower Needs of the Arab World.** Arab Thought Forum 21st Century Education Project. Amman: Arab Thought Forum, 1988.

Periodicals

Case, Alan. "Vision of an Iconoclast: Development of Telematics", **Financial Times,** 25 November 1987.

Elliot, John. "Chhabria Returns to India for Further Growth", **Financial Times,** 11 April 1985.

Entassar, N. "Educational Reforms in Iran: Cultural Revolution or Anti-Intellectualism?, **Journal of South Asian and Middle Eastern Studies,** 8, Fall, 1984, pp. 47-64.

Haubert, Maxine. Adult Education and Grass Roots Organizations in Latin America: The Contribution of the International Co-operative University", **Int. Labor Review,** 125, 1966, pp. 177-192.

Szyliowicz, J. "Continuity and Change in Turkey's Educational Policies", **Journal of Turkish Studies,** 8, 1984, pp. 241-250.

Thomson, Robert. "Traders Open First Private School in Communist China", **Financial Times,** 21 April 1988.

Webb, Sara. "Why Bioscience Trail Led Swedes to India", **Financial Times,** 5 February 1987.



خاتمة

خـــاتمــة

مستقبل التعليم في الوطن العربي
مهـــام وتحديـــات

السؤال الذي ينبغي التعامل معه - على ضوء ما تقدم - هو كيف يمكن للنظام التعليمي في البلاد العربية أن يتصدى لحل مشكلاته القائمة وأن يتجاوب أو يساير هذه الثورة العلمية التكنولوجية . بعبارة أخرى كيف يمكن تطويره ، من حيث الشكل والمضمون ، بما يستجيب للتغيرات السريعة في العالم .

ان ذلك يقتضي منا التعرف على خصائص النظم التعليمية العربية أولاً ، ثم دراسة المشاكل المرتبطة بتطويرها .

ان الخريطة التعليمية للوطن العربي تشير إلى مفارقات صارخة ومؤلمة في ذات الوقت ، فمع أن نسبة الأمية قد انخفضت ، فما زالت الأعداد المطلقة للأميين في ازدياد . واذا استمرت الاتجاهات التي سادت خلال الفترة ١٩٦٠-١٩٨٠ فإن ذلك يعني أنه سيظل خارج التعليم الابتدائي في نهاية هذا القرن ثمانية ملايين طفل عربي بين السادسة والحادية عشرة ، وان ١٥,٢ مليون طفل عربي بين الثانية عشرة والسابعة عشرة لن يتم استيعابهم في التعليم الثانوي .

ان هذه النتيجة مردها اعتبارات متعددة منها غياب الصلة الوثيقة بين السياسة التعليمية واحتياجات القوى العاملة والأولويات التنموية عموماً . ومنها طغيان التعليم العام على التعليم الفني أو المهني في المرحلة الثانوية ، وطغيان التعليم النظري على التعليم العملي على المستوى الجامعي . وأدى هذا إلى تناقض صارخ بين فائض في أعداد المؤهلين في مجالات نظرية معينة ، ونقص شديد في مجالات عملية أخرى ، لذلك ظهرت قضية بطالة المتعلمين(١) .

وفي تحليل آخر لمسارع الراوي يضيف إلى ما تقدم غياب فلسفة تربوية واضحة تحدد الأهداف وترسم السبيل ، وقد أدى ذلك إلى عدم مسايرة المناهج المدرسية لواقع المجتمع ومشاكله ، وإلى رداءة الكتاب المدرسي المقرر وعدم ملائمته لحاجات المجتمع . كما يلاحظ وجود الفجوة بين السياسة المعلنة والتطبيق العملي فبينما أعلنت أغلب الحكومات العربية تبنيها لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فإن ذلك لم يطبق في الواقع بعد . والخدمات المقدمة إلى المناطق الريفية أقل بكثير من تلك المقدمة إلى مجتمع المدينة . كما أنه لايوجد توازن بين تعليم الرجال والإناث . ويصل إلى حكم مؤداه أن الأنظمة التعليمية في البلاد العربية « في جوهرها

قطرية وليست قومية، غربية وليست عربية، نظرية وليست عملية، لفظية وليست علمية، قديمة وليست متجددة، استهلاكية وليست استثمارية، مستوردة وليست نابعة من أصالة الأمة وحضارتها»(٢).

ويضيف حامد عمار أن التعليم في البلاد العربية ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية محوره زيادة تطلعات الأفراد وارتفاع مستوى استهلاكهم الفردي. وتتطور هذه الرغبات والمطالب بالتطور الحادث في المجتمعات الصناعية، وبرغبة المتعلمين في البلاد العربية في مسايرة الرموز المادية الشائعة في تلك المجتمعات(٣). هذا من حيث محتوى ومضمون العملية التعليمية، أما من حيث الشكل فقد أشارت أغلب الدراسات الى أن نظم التعليم العربي هي نظم معادية للمشاركة، وتدعم نمط التربية التسلطية(٤)، وغني عن القول أن أغلب النظم التعليمية العربية تركز على الحفظ والاستذكار، وعلى مفهوم التعليم البنكي بتعبيرباولو فريري.

أين نحن من الثورة العلمية التكنولوجية؟ وماذا يجب أن تكون عليه أهداف العملية التعليمية في اطار هذه الثورة؟

يقول ألفن توفلر إنه في العالم التكنولوجي الجديد فإن الآلات سوف تتعامل مع المواد، بينما يقتصر تعامل الانسان مع المعلومات والأفكار. الآلات تكون مهمتها معالجة المسائل التي سبق دراستها وحلها، أما الإنسان فيتعامل مع المشاكل الجديدة. وفي اطار تسارع عملية التغير التي أشرنا اليها فإن الوظيفة الرئيسة للتعليم ستكون تكريس القدرة على التكيف مع التغير المستمر (Cope-ability) بحيث يتم بسرعة وكفاءة. ووفقاً لتوفلر فإن القضية لم تعد فهم الماضي أو تحليل الحاضر، ولكن توقع سرعة واتجاه التغير والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن المستقبل، ولكي يحدث ذلك فإن على الإنسان المتعلم أن يكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشاكل وتحديات وصور التنظيم الاجتماعي والاقتصادي المناسبة لمواجهتها(٥).

ان السمة الرئيسة لبيئة التعليم في عالم الغد هي سرعة التغير مما يفرض على القائمين برسم السياسة التعليمية وتحديد أهدافها ادخال ذلك في الاعتبار. ففي سياق عالم متغير تتطور فيه المعرفة وتتجدد بسرعة لا تكون وظيفة التعليم النقل المنظم للمعلومات، بل وتتجاوز أيضاً مجرد الحديث عن غرس الروح النقدية وتعلم طرق التفكير، فتعليم الغد مطالب بتأكيد عدد من المهارات الرئيسة مثل القدرة على التكيف، والمرونة، والقدرة على التعامل مع التغيير السريع بما يرافقه من غموض وعدم وضوح بل وفوضى في بعض الأحيان، والقدرة على نقل الأفكار من مجال إلى آخر والنظر إلى المسائل في ترابطها وتشابكها، والقدرة على استشراف التغير والاستعداد له والتهيؤ للتأثير فيه(٦).

والمرء لا يحتاج إلى أن يتقبل كل أفكار توفلر، ولكن الأمر المؤكد أن هذا الموضوع أصبح على قائمة أعمال هيئات التعليم الدولية بشكل ملح ومتزايد. وصدرت مؤلفات حديثة تعبر عن هذا الاهتمام. (٧) وتركز هذه الكتابات على «تخلف الابداع» في مجتمعاتنا المعاصرة وان وظيفة التعليم تكمن في تطوير الانسان المبدع القادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وان التعليم الابداعي هو ضرورة لمواجهة مطالب المستقبل، وهذا يتطلب ادراك أن المستقبل ليس مجرد امتداد للحاضر، كما أنه لا توجد صورة واحدة وجامدة لهذا المستقبل، وان ذلك يتطلب تغييرات جوهرية في النظم التعليمية ذلك أن الاصلاح التعليمي في أغلب دول العالم يتم بشكل أبطأ من سرعة التغير التكنولوجي(٨).

ان فكرة اعداد الإنسان للتغيير والتهيؤ النفسي له ينبغي أن تكون القيمة الأساسية في التعليم، فالتكيف مع التغير لم يعد كافياً من وجهة نظر البعض وانما الأهم هو توقع التغيير، والاستعداد له والتأثير عليه. ان الثورة العلمية والتكنولوجية بما تتضمنه من انفجار معرفي تفرض على المهتمين بالنظم التعليمية الاهتمام بالقضايا التالية :

أ - التأكيد على مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من تزاوج التخصصات واعادة تنظيم الجامعات ومراكز البحوث بما يسمح بهذا التزاوج في وقت يسير، و يدخل في هذا انشاء وحدات بحثية لا تنتمي إلى مجال معرفي بعينه وانما تسعى لحل مشكلات بذاتها. ونركز في هذا المجال على التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية.

ب - الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية والتفكير في النتائج الفكرية التي تطرحها. لقد ذكر ماكلوهان أن التفكير التسلسلي هو نتاج التعليم من خلال الكتابة ولابد أن نفكر في أنماط ألتفكير التي تترتب على استخدام مزيد من الأدوات البصرية والسمعية، وهل يؤدي استخدامها إلى تفكير أقل خطية، فكما أن الثورة الصناعية أثرت على استخدام الانسان لقوته العضلية فإن الثورة التكنولوجية الراهنة سوف تؤثر على عمله الذهني وعلى التعليم في مناهجه وطرقه وأهدافه(٩).

ج - النظر في العلاقة بين نظام التعليم الرسمي «المدارس والجامعات» وأدوات التعليم الأخرى، ففي اطار الثورة التكنولوجية يصبح الاعلام بمثابة مدرسة موازية و يزداد دوره في العملية التعليمية.

د - اعادة النظر في مفهوم محو الأمية، فإذا كنا قد انتقلنا من مفهوم الأمية الأ بجدية إلى الأ بجدية الثقافية، فإن التطور العلمي الحديث يطرح مفهوم محو الأمية التكنولوجية.

هـ - اقامة «مراكز التميز Centers of Excellence» و يقصد بها اقامة وحدات بحثية على

مستوى عال قادرة على متابعة التطور التكنولوجي واستيعاب نتائجه .

و – اعادة تأهيل وتدريب المعلمين بما يتلائم مع الاحتياجات الجديدة .

الأمر الذي لاشك فيه أن للتعليم مسئولية كبيرة في الإعداد لعالم الثورة التكنولوجية . ولما كان نجاح أي سياسة عامة في تحقيق أهدافها ، يرتبط جزئياً بعلاقة هذه الأهداف باستراتيجية التنمية و بالسياسات المتبعة في مجالات أخرى . فإن قدرة السياسة التعليمية على تحقيق أهدافها يرتبط باتضاح أهداف التنمية عموماً ، و بالاتساق بين السياسة التعليمية والسياسات الأخرى في المجتمع . ومن الضروري في هذه المرحلة من تطور العالم أن نرسم سياسات الحاضر على ضوء احتياجات المستقبل . وأن ننظر إلى مشاكلنا اليوم على ضوء التغيرات السريعة الحادثة ، وعلى أساس معرفتنا بما سوف يكون عليه المستقبل . وهناك الكثير مما قيل حول دور التعليم في التنشئة (الاتجاهات والقيم) ، وعن علاقة التعليم بتنمية الموارد البشرية (التدريب والتأهيل وتنمية القدرات الانتاجية) ، وعن التعليم والتنمية الانسانية في معناها الأعم (تنمية القدرات البشرية على الخلق والابداع والابتكار)، وعن التعليم كأساس للنهضة الحضارية واعادة البناء (التجربة اليابانية في فترة الميجي و بعد الحرب العالمية الثانية) ، وعن التعليم وتنمية القدرة على التكيف مع عالم متغير أو توقع هذه التغيرات والتعامل معها .

ويمكن التعرض لدور التعليم في هذا المجال من ثلاثة زوايا :

أولاها وظيفة النظام التعليمي ازاء الشباب ، وثانيها وظيفة النظام التعليمي ازاء الكبار ، وثالثها وظيفة النظام التعليمي في مجال البحث والتطوير .

بالنسبة للأولى فإن النظام التعليمي يتجه في المقام الأول إلى الأجيال الجديدة ، وفي عصر يشهد ثورة علمية وتكنولوجية متسارعة الخطى فإن الحاجة تصبح ماسة لتزويد الشباب بالمهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع هذه الثورة . و يتطلب ذلك اعادة النظر في شكل العملية التعليمية ومضمونها ، و بحيث لايكون شاغل التعليم فهم الماضي أو تحليل كيف وصلنا إلى الحاضر ، ولكن أساساً إلى أين نتجه ، ونحو أي وجهة نسير ، وكيف نؤثر على هذا المسار ؟

وإذا صح ذلك عموماً على مختلف مراحل العملية التعليمية ، فإنه يصبح أكثر الحاحاً بالنسبة للجامعات . فالجامعة – بحكم التسمية في اللغتين العربية والانجليزية – ذات طابع « جامع » « ومحلي » « وعالمي » .

ولكن وظيفة التعليم لا تقتصر على الشباب ، وانما تتجاوز ذلك لتشمل الكبار ، و يتمثل ذلك في تجديد معلومات ومعارف الذين سبق لهم أن مروا بالعملية التعليمية . فبسبب التطور التكنولوجي وتجدد المعارف فإن الحاجة تزداد الى تعليم الكبار خاصة وان هؤلاء يشغلون

مناصب هامة تتضمن اتخاذ القرار في موضوعات متجددة ومتغيرة.

وأخيراً هناك وظيفة ثالثة للجامعات ومراكز البحوث وهي البحث والتطوير. فالجامعات باعتبارها مؤسسات تعليمية وبحثية فإنها لا تستطيع أن تصدر قرارات باسم المجتمع. ولكنها تستطيع بالتأكيد أن تستشرف المستقبل وأن تطرح قضايا وتحديات الغد، وأن تقدم الحلول والبدائل، وأن تبحث في التكلفة والتداعيات المترتبة على كل حل أو بديل. في هذا السياق فإن القائمين على العملية التعليمية عليهم أن يتحركوا في عدة اتجاهات بحيث يحقق التعليم وظيفته الضرورية. **على ضوء ما تقدم فإننا نرى أن تسير خطط تطوير التعليم في الوطن العربي على هدى الخطوط التالية:**

أ - من حيث الهدف ينبغي أن يتجه التعليم إلى رفع وترقية مستوى القدرات (أي تطوير قدرات الذكاء الانساني)، ودعم تلك القدرات الضرورية لمواجهة تحديات المستقبل. و يرتبط بذلك ضرورة قياس مستوى ذكاء الأجيال الجديدة، ورصد التغيير الذي يحدث فيه.

ب - من حيث المنهج ينبغي أن يعتمد قواعد التعليم الحواري ومشاركة الطالب في الوصول إلى المعرفة.

جـ - من حيث المضمون ينبغي أن يتسم بالمرونة والتجدد، والقابلية لاستيعاب المعارف الجديدة.

د - من حيث المجال ينبغي أن يتسع ليشمل تعليم الكبار بشكل مباشر ومكثف.

و بالطبع فإن احتمالات نجاح النظام التعليمي في تحقيق ذلك تزداد اذا ما تمت هذه التغيرات في اطار تصور أشمل للمستقبل تقوم فيه المؤسسات الاجتماعية الأخرى بأدوار مدعمة ومساندة، واذا ما تمت على مستوى اجتماعي شامل. يقولون أحياناً أن النظام التعليمي - بحكم التعريف - هو نظام محافظ بمعنى أن وظيفته هي تعريف الأجيال الجديدة بالمعرفة المتفق عليها و بالافكار والقيم التي تمكن الإنسان من التكامل مع مجتمعه. ولكن الحقيقة الجديدة التي ينبغي أن نواجهها اليوم هي أنه لا توجد «معرفة متفق عليها» وان «الحكمة القديمة» يتم مراجعتها واعادة النظر فيها، وان المعارف العلمية - ومعرفتنا عن العالم المحيط بنا - تتجدد وتتطور. و يترتب على ذلك أن المسئولية الأولى للنظام التعليمي هي تدريب الانسان على توقع التغير، وعلى كيفية التعامل مع قضاياه وتحدياته وتنمية القدرات الكفيلة بالتأثير على اتجاهاته.

هـذا هـو التـحـدي ...

الهـوامـش

(١) J. Anmente, **New Electronic Pathways (Beverly Hills, Calif.: Sage** Publications, 1983)

(٢) S. Rams, "What's Wrong With Our Technological Society and How to Fix It." in **Technology and International Relations,** ed. J. Szyliowicz (New York: Praeger, 1981) pp. 221-263.

(٣) جورج طرابيشي : «الخريطة التعليمية للوطن العربي»، **الوحدة**، ١٤، ١٩٨٥، ص ص ٥٤-٥٩.

وانظر كذلك : مسارع الراوي : «تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة العربية»، في **دور التعليم في الوحدة العربية**، سعدون حمادي وآخرون (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٠) ص ص ٥٤-٥٥، ٥١-٥٥.

(٤) مسارع الراوي : المرجع السابق، ص ٥٥.

(٥) حامد عمار : **في بناء الإنسان العربي، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** (الاسكندرية : دار المعرفة، ١٩٨٨) ص ص ١٩٦-١٩٧.

(٦) انظر في هذا : أحمد عبدالعزيز شلبي : «استراتيجية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي»، **المستقبل العربي**، ١٩، ١٩٨٠، ص ص ٦١-٧٢، ونادية حسن سالم : «التنشئة السياسية للطفل العربي: دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية»، **المستقبل العربي**، ٥، مايو ١٩٨٣، ص ص ٥٤-٦٨، وهدى قناوي : «الديمقراطية وأنماط التنشئة في المجتمع العربي»، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، اشراف سعيد اسماعيل علي، المجلد التاسع، ١٩٨٤، ص ص ١٢١-١٤٤.

(٧) Alvin Toffler, **Future Shock** (London: Pan Books, 1970) p. 403.

(٨) Alvin Toffler, **Preview and Premise** (London: Pan Books, 1983) p. 107.

(٩) انظر على سبيل المثال الكتاب الذي أصدرته منظمة اليونسكو بعنوان : **تأمل في مستقبل التنمية العربية**، (باريس : منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ١٩٨٦)، وكذلك : **التعليم العالي والنظام الدولي الجديد**، (الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومنظمة اليونسكو، ١٩٨٧).

(١٠) الكسندر كينج : «كيف نرى نموذج المستقبل»، **قضايا السلم والاشتراكية**، ٥، ١٩٨٧، ص ٦٢.

(١١) B. Wilson, "When Technology Enhances Training", **The American Education,** 1986. pp. 1-11.

مراجع الكتاب



١ ـ العربيـة

ابراهيم ، سعد الدين وآخرون : **المجتمع والدولة في الوطن العربي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ . وظهرت طبعة أخرى من الكتاب لنفس المؤلف بعنوان : **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي**. عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٨ .

ابراهيمي ، عبدالحميد : **أبعاد الاندماج الاقتصادي العربي واحتمالات المستقبل** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

البنك الدولي : **تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٧** ، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر. القاهرة : مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٧ .

جامعة الأمم المتحدة : **المستقبلات العربية البديلة** . طوكيو : جامعة الأمم المتحدة ، ١٩٨٠ .

حسيب ، خير الدين وآخرون : **مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

حامدي ، سعدون وآخرون : **دور التعليم في الوحدة العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

الخطيب ، عمر : **الوطن العربي سنة ٢٠٠٠ ، محاولة لاستشراف الأوضاع السياسية** . القاهرة : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، ١٩٨٥ .

خلاف ، هاني عبد المنعم : **المستقبلية والمجتمع المصري** . القاهرة : دار الهلال ، ١٩٨٦ .

الخميسي ، السيد سلامة : **التخطيط للتربية السياسية لشباب الجامعات في ضوء الأبعاد السياسية والاجتماعية للمجتمع المصري** ، رسالة دكتوراة غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٤ .

ـــــ : **مطالب المستقبل العربي .. هموم وتساؤلات** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

الدجاني ، أحمد صدقي : **رؤى مستقبلية عربية للثمانينات** . القاهرة : دار المستقبل العربي ، ١٩٨٣ .

زريق ، قسطنطين : **مطالب المستقبل العربي ، هموم وتساؤلات** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .

ـــــ : **نحن والمستقبل** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .

سعد الدين ، ابراهيم (وآخرون) : **التنمية العربية** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، (تحت الطبع) .

ـــــ : **صور المستقبل العربي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

سعيد ، عبد المنعم : **العرب ومستقبل النظام العالمي** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٧ .

سمعان ، وهيب ورشدي لبيب : **دراسات في المناهج** ، الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الانجلوالمصرية ، ١٩٧٧ .

صعب ، حسن : **المقاربة المستقبلية للانماء العربي** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

عمار ، حامد : **في بناء الإنسان العربي ، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ .

عمار ، حامد : **في بناء الإنسان العربي ، دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي** . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨ .

عوض ، يوسف نور : **نقد العقل المتخلف** . بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٥ .

فرجاني ، نادر : **هدر الامكانية : بحث في مدى تقدم الشعب نحو غاياته** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٠ .

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسجن في التعليم في الولايات المتحدة الأميركية : **أمة معرضة للخطر، حول حتمية اصلاح التعليم** ، ترجمة وعرض يوسف عبدالمعطي . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ .

المجلس القومي لاصلاح التعليم في اليابان : **اصلاح التعليم في اليابان ، التقرير الثاني** ، ترجمة المكتب الفني لوزير التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية . (١٩٨٧) .

مكتب التربية العربي لدول الخليج : **التعليم العالي والنظام الدولي الجديد**. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي ومنظمة اليونسكو، ١٩٨٧ .

منتدى الفكر العربي : **التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها**. عمان : منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٦ .

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) : **تأمل في مستقبل التنمية التربوية**. باريس : اليونسكو، ١٩٨٦ .

نصار ، علي : **الامكانات العربية : اعادة نظر وتقويم في ضوء تنمية بديلة**. بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢ .

هلال ، علي الدين (وآخرون) : **العرب والعالم** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

هندي ، عثمان حسن عثمان : **التعليم والمشاركة السياسية** ، رسالة دكتوراة غير منشورة مقدمة إلى كلية الآداب بجامعة المنيا ، ١٩٨٧ .

الــدوريــات

ابراهيم ، سعد الدين : « حاضر المدن العربية ومستقبلها » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٨٧-١٨٦ .

ـــــ : « مستقبل الوطن العربي بين الممكن والمستحيل » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩٠-٩٨ .

أبو المجد ، أحمد كمال : « نظرة إلى مستقبل العرب والمسلمين » ، **العربي** ، ٣٢٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٢-٢٧ .

اسكندر ، عدنان : « مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١١٧-١٣٠ .

اسماعيل ، سعاد : « قطاع التعليم ودوره المستقبلي في الوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٠ ، ١٩٨٣ .

أمين ، جلال : « مستقبل للصناعة الوطنية : الأثرياء والفقراء في فم الغرباء » ، » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ .

الأمين ، عدنان : « الاتجاهات المستقبلية في الفكر التربوي العربي » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٩٧-١٠٩ .

أنيس ، عبد العظيم : «مستقبل البشرية والنماذج العالمية ، هل يتجه العالم نحو كارثة أم مجتمع جديد» ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٢-٣٧ .

بركات ، حليم : « مستقبل الاندماج الاجتماعي والسياسي في المجتمع العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٦ ، ١٩٨٠ . ص ص ٦-٢٣ .

الجمالي ، حافظ : « التراث والمستقبل » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٥٩-١٨١ .

حافظ ، سيف الدين : « الثروة الطبيعية العربية وآفاق شعوبها » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٣٩-١٥٨ .

حسن ، عبد الباسط محمد : « المدرسة وبناء الانسان العصري » ، **تنمية المجتمع** ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٢٩ .

حنفي ، حسن : « التراث والتغير الاجتماعي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٩-٤٢ .

خلف الله ، محمد أحمد : « مستقبل الصحوة الإسلامية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٣ و ١٤ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٣٠-٣٧ و ٣٠-٤٩ .

الخولي ، أسامة أمين : «نظرة على الدراسات المستقبلية دولياً وعربياً » ، **العربي** ، ٣١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ١٦-٢١ .

الدجاني ، نبيل : «تحديات الثورة الاعلامية عالمياً وعربياً » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٨٢-١٩٦ .

الرميحي ، محمد : « قراءة في مستقبل الوطن العربي » ، **العربي** ، ، ٣١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٨-١٥ .

زايد ، محمود : «علم المستقبل في وقتنا الحاضر» ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٣٩-٤٠ .

زحلان ، أنطوان : « العلم والتكنولوجيا والمستقبلات العربية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٨ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٥-٨ .

زريق ، قسطنطين : «الحضارة الانسانية .. إلى أين ؟ » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس – نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤٨-٥٢ .

سالم ، نادية حسن : « التنشئة السياسية للطفل العربي : دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية » ، **المستقبل العربي** ، العدد ٥١ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٥٤-٦٨.

سعد الدين ، ابراهيم (وآخرون) : « الوطن العربي عام ٢٠٠ » ، **المستقبل العربي** ، العدد ١٩ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦-٤٠ .

سعيد ، رشدي : « مستقبل الثروة المعدنية في مصر : انقذوا ثروتنا المعدنية من مكاتب الخبرة الأجنبية » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٣٨-٤٣ .

سعيد ، عبد المنعم : « رؤية لمستقبل العلاقات العربية الأميركية » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٥-١١١ .

سعيد ، محمد السيد : « الاقتصاديات العربية بين الواقع والمستقبل » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٢٩-١٤٠ .

سليم ، محمد السيد : « المسارات المختلفة للصراع العربي - الاسرائيلي » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١١٢-١١٨ .

السيد ، مصطفى كامل : « إطار لدراسة الديمقراطية في الوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٨ ، ١٩٨٥ .

شفيق ، منير : « نظرات في الاتجاهات الوجودية في الوطن العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١١ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٥٨-٧١..

شلبي ، أحمد عبد العزيز : « استراتيجية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي » ، **المستقبل العربي** ، ١٩ ، ١٩٨٠ ، ص ص ٦١-٧٢ .

الشمعة ، خلدون : « تعريفات حول المستقبلية / سوسيولوجيا المستقبل بين المستقبلية وعلم المستقبل » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٢١٠-٢١٥ .

صفدي ، مطاع : « وأين مستقبل العرب » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤-٩ .

طرابيشي ، جورج : « الخريطة التعليمية للوطن العربي » ، **الوحدة** ، ١٤ ، ١٩٨٥ ، ص ص ٥٤-٥٩ .

الطويل ، توفيق : « الفكر العربي بين الماضي والمستقبل » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٣ ، ١٩٨٢ ، ص ص ٢٧-٣٨ .

علي ، سعيد اسماعيل : « التعليم وتحديات المستقبل » ، **الهلال** ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص ٤٤-٥١ .

فخري ، ماجد : « تطور فكرة المستقبل في العصور القديمة والحديثة » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ١٠-٢٠ .

فرج ، نادية رمسيس : « احتمالات التطور الديمقراطي في العالم العربي » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٨٣-٨٩ .

قرم ، جورج : « تأملات حول مستقبل الطاقة في العالم العربي على ضوء دراسات نادي روما » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٤١-٤٧ .

قناوي ، هدى : « الديمقراطية وأنماط التنشئة في المجتمع العربي » ، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس** ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٢١-١٤٤ .

كينج ، الكسندر : « كيف نرى نموذج المستقبل » ، **قضايا السلم والاشتراكية** ، ٥ ، ١٩٨٧ ، ص ٦٢ .

المشاط ، عبد المنعم : « الوطن العربي والعالم الثالث في العقد القادم » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٧٦-٨٢ .

مصطفى ، عبد المنعم : « بعد أربعين عاماً : جامعة الدول العربية ستصبح غير ذات موضوع » ، **الهلال** ، يناير ١٩٥٩ ، ص ص ٣٨-٤٤ .

ملميش ، محي الدين : « أضواء على الوضع السكاني العالمي والعربي » ، **الفكر العربي** ، السنة ١ ، العدد ١٠ ، آذار/مارس - نيسان/ابريل ١٩٧٩ ، ص ص ٦٣-٨٦ .

المنجرة ، مهدي : « المغرب الكبير عام ٢٠٠٠ » ، **المستقبل العربي** ، ٥٣ ، ١٩٨٣ ، ص ص ٤-١٧ .

منصور ، سامي : « الدور العربي في استراتيجيات الكتل الدولية » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩٩-١٠٤ .

المنوفي ، كمال : « التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر » ، **مصر المعاصرة** ، ٣٥٥ ، ١٩٧٤ ، ص ٣١٢ .

ميدوز ، دونيلا : « النماذج العالمية وتصور العالم » ، **المجال** ، ١٨٦ ، ١٩٨٦ ، ص ص ١-٢ .

نجيب ، كمال : « التبعية والتربية في العالم الثالث » ، **التربية المعاصرة** ، ٢، ١٩٨٤ ، ص ص ١-٥٠ .

نصار ، علي : « التحديات الحالية والمستقبلية في مجال التنمية العربية » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٧٠-٧٥ .

ـــــ : « العرب والعالم .. أو البحث عن مستقبل » ، **المستقبل العربي** ، ٨٣ ، ١٩٨٦ ، ٦٠-٧٧ .

نعمان ، عصام : « أية ديمقراطية للوطن العربي » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ٧ ، ١٩٨٣ ، ٣٤-٤٤ .

هلال ، علي الدين : « التعريف بدراسات المستقبل » ، **السياسة الدولية** ، ٧٥ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٦٧-٦٩ .

ـــــ : « ثورة الهندسة الوراثية » ، **الدوحة** ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ص ١٤-١٥ .

يوسف ، أبو سيف : « من تقرير ندوة الحركة التقدمية العربية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١٢ و١٣ ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٠-٢٨ وص ص ٩-١٣ .

يوسف ، أبو سيف ، ولطفي الخولي : « اليسار العربي الراديكالي : مواقفه ، أزماته ، رؤيته المستقبلية » ، **ملف المستقبلات العربية البديلة** ، ١١ ، ١٩٨٤ ، ص ص ٩-٢١ .

مؤتمـرات ونـدوات

الأسس النظرية والمنهجية لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي . ندوة ، البحرين : منتدى الفكر العربي ، ٣-٥ تشرين الأول/اكتوبر ١٩٨٧ .

٢ - الأجنبية

Books

Anderson, D. **Management of Education in Developing Countries: The Brazilian Experience**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1987.

Anmente , J. **New Electronic Pathways**. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1983.

Ansari, M. **Education and Economic Development**. New Delhi: Association of Indian Universities, 1987.

Ayman, I. **Educational Innovation in Iran.** Paris: UNESCO, 1974.

Bayani, A. **National Study on Universalization of Education at the Primary Level in the Islamic Republic of Iran.** Tehran: Iranian National Commission for UNESCO, 1983.

Belaug, M., A. Layard, and M Woodhall. **The Causes of Graduate Unemployment in India.** London: LSE, 1969.

Bell, R., G. Fowler, and K. Little (eds.). **Education in Great Britain and Ireland, A Source Book.** London: Routledge & Kegan Paul in association with the Open University Press, 1973.

Bloom, A. **The Closing of American Mind.** New York: Simon and Schuster, 1987.

Board of Education (Turkey). **Educational Activities in Turkey 1985-6.** 1987.

British Council. **Education Profile : Turkey.** London: The British Council, 1980.

Compos, S. **Adult Literacy in National Development.** Swansea, Wales: No publisher, 1980.

Dent, H.C. **The Educational System in England and Wales.** Fifth Edition. London: University of London Press, 1975.

Duke, C. (ed.). **Adult Education, International Perspectives from China.** London: Croom Helm, 1987.

Encyclopedia Americana (1986 edition). Danbury, Conn.: Grolier Incorporated.

Ferkiss, V.C. **Futurology: Promise, Performance, Prospect.** Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1977.

Gannon, P. J. **The Republic of Korea.** A.A.C.R.A.O. World Education Series, 1985.

German Democratic Republic. **Improvement of Secondary Education: Policies, Objectives, Structures, Content and Methods.** A reply to the questionnaire in preparation to the International Conference on Education. Geneva: December, 1986.

Global Models, World Futures and Public Policy. Washington, D.C.: Congress of the US, Office of Technology Assessment, ND.

Hale, W. **The Political and Economic Development of Modern Turkey.** London: Croom Helm, 1981.

Haussman, F., and J. Haar. **Education in Brazil.** Hamden, Conn.: Archon Books, 1975.

Heyneman, S. **Investment in Indian Education : Uneconomic?.** World Bank Staff Working Paper No. 327. Washington, D.C.: The World Bank, 1979.

Heyneman, S. and I. Fagerlind (eds.). **University Examinations and Standardized Testing: Principles, Experiments and Policies.** World Bank Technical Paper No. 78. Washington, D.C.: The World Bank, 1988.

Hierouymi, O. (ed.). **Technology and International Relations.** London: Macmillan Press, 1987.

Hinton, W. **Fanshen.** New York: Vantage Books, 1966.

----. **Iron Oxen.** New York: Vantage Books, 1970.

Hirsch, Jr., E. D. **Cultural Literacy : What Every American Needs to Know.** Boston.: Houghton Mifflin, 1987.

Jayasnaiya, J. **Education in Korea : A Third World Success Story.** Seoul: Korean National Commission for UNESCO, 1983.

Kobayashi, F. **Education in Building Chinese Socialism.** Tokyo: Institute of Developing Economics, 1976.

Lee, Yung Dug. **Educational Innovation in the Republic of China.** Paris, UNESCO, 1974.

Löfstedt, J. I. **Educational Planning in China.** Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1986.

Marklund, S. **The Democratization of Education in Sweden.** (A UNESCO Case Study). Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1980.

----. **Educational Administration and Educational Development.** Stockholm: Institute of International Education, University of Stockholm, 1979.

Marklund, S. and G. Bergendal. **Trends in Swedish Educational Policy.** Translated by V. Kayfetz. Stockholm: The Swedish Institute, 1979.

Mazamias A. **Education and the Quest for Modernity in Turkey.** London: George Allen and Unwin, 1966.

Nair, P.R. Gopinathan. "India", in **Migration of Asian Workers to the Arab World,** ed. Godfrey Gunatilleke (Tokyo: United Nations University), pp. 66-109.

National Commission on Excellence in Education. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.** Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

Office of Technology Assessment. **Global Models: World Futures and Public Policy.** Washington, D.C.: Congress of the U.S.A., N.D.

Organization of Economic Cooperation and Development. **Mediterranean Regional Project, Country Reports: Turkey.** Paris: OECD, 1965.

Ozman, H. and S. Craver. **Philosophical Foundations of Education.** Third Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1986.

Postlethwaite, T.N. (ed.). **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education.** Oxford: Permagon Press, 1987.

Razik, T. **Looking Beyond a Nation at Risk.** (An unpublished special study prepared to be used for the purposes of the present study).

Samii, A. M. Vaghefi, and D. Nonrasteh. **Systems of Higher Education: Iran.** New York: Interbook, 1978.

Sleman, J. (ed.). **Education and Political Development.** Princeton: Princeton University Press, 1965.

Soroos, M. S. Beyond Sovereignty: **The Challenge of Global Policy.** Columbia, S.C.: University of Southern Carolina Press, 1986.

Szyliowicz, J. **Education and Modernization in the Middle East.** Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1971.

—. **Technology and International Relations.** New York: Praeger, 1981.

Tilak, J. **Educational Finances in India.** New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration, 1987.

Toffler, A. **Future Shock.** London: Pan Books, 1970.

—. **Preview and Premise.** London: Pan Books, 1983.

Unger, J. **Education Under Mao: Class and Competition in Canton Schools, 1960-80.** New York: Columbia University Press, 1982.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. **UNESCO Statistical Yearbooks.** Paris: UNESCO, 1966, 1978/1979, 1987.

The World Bank. **China: Socialist Economic Development.** Washington, D.C.: The World Bank, 1983.

Yar-Shater, E. (ed.). **Man Faces the Seventies.** New York: Praeger, 1971.

Zahlan, A. **Future Manpower Needs of the Arab World.** Arab Thought Forum 21st. Education Project. Amman: Arab Thought Forum, 1988.

Periodicals

Case, A. "Vision of an Iconoclast: Development of Telematics", **Financial Times**, 25 November 1987.

Don ward, M. and Harold Guetzkow. "Toward Integrated Global Models: From Economic Engineering to Social Modeling", **Journal of Policy Modeling**, 3, 1979, pp. 455-446.

Elliot, J. "Chhabria Returns to India for Future Growth", **Financial Times**, 11 April 1985.

Entassar, N. "Educational Reforms in Iran: Cultural Revolution and Anti-Intellectualism?", **Journal of South Asian and Middle Eastern Studies**, 1984, pp. 47-64.

Haubert, M. "Adult Education and Grass Roots Organization in Latin America: The Contribution of the International Co-operative University", **Int. Labor Review,** 125, 1986, pp. 177-192.

Husen, T. "The Swedish School Reforms; Trends and Issues", **Int. Journal of Educational Research,** 12(2), 1988, pp. 145-154.

Lasswell, J. I. "The Promise of the World Order Modelling Movement", **World Politics,** 29(3), 1977, pp. 425-437.

Szyliowicz, J. "Continuity and Change in Turkey's Educational Policies", **Journal of Turkish Studies,** 8, 1984, pp. 241-250.

Thomson, Robert. "Traders Open First Private School in Communist China", **Financial Times,** 21 April 1988.

Ward, Michael Don, and Harold Guetzkow. "Toward Integrated Global Models: From Economic Engineering to Social Science Modeling", **Journal of Policy Modeling,**Vol. 3 (1979), pp. 445-464.

Webb, S. "Why Bioscience Trail Led Swedes to India", **Financial Times,** 5 February 1987.

Wilson, B. "When Technology Enhances Teaching", **The American Education (Winter 1986), pp. 1-11.**

Zahlan, A. "Migratory Labour in the Arab World", **Third World Quarterly,** 6, 1984, 981-992.

Conferences

Metwally, M., F. Mina, and K. Abou-Haggar. **The Examination System in Sweden.** A paper presented to the Second Conference of the Egyptian Education Society in the U.K., London, March 1978.



صدر عن الأمانة العامة لمنتدى الفكر العربي المطبوعات التالية :

١ - تجسير الفجوة بين صانعي القرار والمفكرين (١٩٨٤) .... ٢ دينار
٢ - تجربة مجلس التعاون الخليجي ، خطوة أو عقبة في طريق الوحدة
العربية (١٩٨٥) .... ٢ دينار
٣ - العائدون من حقول النفط (١٩٨٦) .... ٢ دينار
٤ - التكنولوجيا المتقدمة وفرصة العرب الدخول في مضمارها (١٩٨٦) .... ٢ دينار
٥ - القمر الصناعي العربي بين مشكلات الأرض وإمكانات الفضاء (١٩٨٦) .... ٢ دينار
٦ - الأمن الغذائي العربي (١٩٨٦) .... ٤ دنانير
٧ - الأمن القومي (١٩٨٦) .... ١,٥ دينار
٨ - إمكانات واستخدامات الشبكة العربية للاتصالات الفضائية (١٩٨٦) .... ١,٥ دينار
٩ - التعلّم عن بعد (١٩٨٦) .... ٣ دنانير
١٠ - المجاعة - تقرير اللجنة المستقلة المعنية بالقضايا الانسانية - ترجمة (١٩٨٦) ...... ١ دينار
١١ - التصحّر - تقرير اللجنة المستقلة المعنية بالقضايا الانسانية - ترجمة (١٩٨٦) ..... ١ دينار
١٢ - العرب والصين من التأييد عن بعد إلى التعاون عن قرب (١٩٨٧) .... ١,٥ دينار
١٣ - ثورة حفاة الأقدام - ترجمة (١٩٨٧) .... ٣ دنانير
١٤ - أطفال الشوارع - تقرير اللجنة المستقلة المعنية بالقضايا الانسانية -
ترجمة (١٩٨٧) .... ١,٥ دينار
١٥ - الأرصدة والمديونية العربية للخارج (١٩٨٧) .... ٣ دنانير
١٦ - العنف والسياسة في الوطن العربي (١٩٨٧) .... ١,٥ دينار
١٧ - المقاومة المدنية في النضال السياسي (١٩٨٨) .... ١,٥ دينار
١٨ - الانتلجنسيا العربية (١٩٨٨) .... ٤ نانير
١٩ - الصحوة الإسلامية وهموم الوطن العربي (١٩٨٨) .... ٥ دنانير
٢٠ - مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي (١٩٨٨) .... ٤ دنانير
٢١ - الأزمة اللبنانية - الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية (١٩٨٨) .... ٣,٥ دينار
٢٢ - تقرير حالة الأمة العربية (١٩٨٩) .... ١ دينار
٢٣ - الدولة القُطرية وإمكانية قيام دولة الوحدة العربية (١٩٨٩) .... ٢ دينار
٢٤ - سياسات التعليم في المغرب العربي (١٩٨٩) .... ١,٥ دينار
٢٥ - التعددية السياسية والديمقراطية في الوطن العربي (١٩٨٩) .... ٥ دنانير
٢٦ - سياسات التعليم في دول الخليج العربية (١٩٨٩) .... ٣ دنانير
٢٧ - سياسات التعليم في المشرق العربي (١٩٨٩) .... ٣ دنانير

٢٨ - سياسات التعليم في وادي النيل (١٩٨٩) .... ٣ دنانير

٢٩ - النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم (١٩٨٩) .... ٥ دنانير

1- Europe and the Arab World (1982) JD:1

2- America and the Middle East (1983) JD:1

3- Palestine, Fundamentalism and Liberalism (1984) JD:1

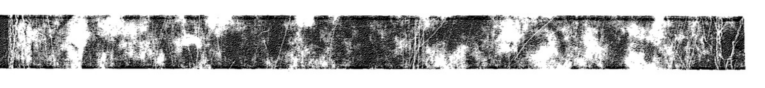
4- Europe and the Security of the Middle East (1986) JD:2

5- L'Europe et le Monde Arabe JD:1

6- The Arab Cooperation Council JD:1

منتدى الفكر العربي

تأسس منتدى الفكر العربي بواسطة نخبة من المفكّرين وصنّاع القرار العرب ، عام ١٩٨١ ، في أعقاب مؤتمر القمة الحادي عشر . وهو يهدف إلى بحث وتشخيص الحالة الراهنة في الوطن العربي واستشراف مستقبله وذلك بصياغة الحلول العملية والخيارات الممكنة عن طريق توفير منبر حر للحوار المفضي إلى بلورة فكر عربي معاصر ونظرة عربية عملية تحقيقاً لغايات التنمية والأمن القومي والتحرر والتقدم . وقد اتخذ عمّان – الأردن مقراً لأمانته العامة .



هــذا الكتـاب

ضمن مشروع « مستقبل التعليم في الوطن العربي » تمثل الدراسات المقارنة لأوضاع التعليم في كل من البلدان المتقدمة والبلدان النامية وتجاربها وحركات اصلاح التعليم بها جزءاً رئيساً ، وهذا الكتاب يمثل احدى نقاط الانطلاق نحو التوصل الى توجهات واستراتيجيات وسياسات لتعليم الأمة العربية في القرن القادم . ولا يعني هذا دراسة تجارب الآخرين كي نقلدها في استراتيجياتنا وسياساتنا المستقبلية ، ولكنه يعني أن اصلاح التعليم في الوطن العربي لا يتم بمعزل عن السياق العالمي لخطط وتجارب الخبرات المستفادة في هذا المجال ، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار خصوصية التعليم في الوطن العربي خصوصاً والثقافة العربية عموماً في هذا السياق . وهذا الكتاب هو حصيلة ثلاث دراسات الأولى للدكتور علي الدين هلال عن آفاق النظام العالمي وتعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين ، والثانية للدكتور سعد ابراهيم والدكتور فايز مراد مينا عن تجارب وحركات اصلاح التعليم في الدول المتقدمة ، والثالثة للدكتور أنطوان زحلان عن تجارب وحركات اصلاح التعليم في الدول النامية مع اضافة خاصة للدكتور محي الدين توق في ضوء زياراته الميدانية لبعض هذه الأقطار .

والمؤلفون خمسة هم من تخصصات علمية وأجيال وأقطار عربية مختلفة ، ولكن يجمعهم اهتمامهم العميق بقضايا التربية في الوطن العربي ، وايمانهم بأن التربية هي المفتاح الأول لأي نهضة حقيقية في مجتمعنا كما في أي مجتمع آخر ، وتتكامل الدراسات الثلاث لكي تؤدي إلى اثراء هذا الكتاب من حيث تعدد زوايا الرؤى وتعدد أساليب التناول والعرض .

